

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky (41-KPPP)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Význam asistenta pedagoga na 1. stupni základní školy
The importance of teaching assistant at a primary school

Monika Kuchařová

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazačová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (OM1STV06)
Studijní obor: I. ST (7503T047)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Význam asistenta pedagoga na 1. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Poděbrady 15. 04. 2021

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PaedDr. Nataše Mazačové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a ochotnou pomoc při zpracování diplomové práce.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je vyzdvihnout význam asistenta pedagoga z hlediska přínosu ve výchovně vzdělávacím procesu u žáků se SVP na primárním stupni vzdělávání.

Teoretická část práce se opírá o problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Reflektuje současný trend vzdělávání, který se opírá o jednotná práva všech na vzdělání a to zejména v případě odlišnosti ať už zdravotní nebo sociální, popisuje inkluzivní přístupy ve vzdělávání. Inkluze se opírá o kooperaci vybraných činitelů – žáka, vedení školy, pedagogů, asistentů pedagoga, zákonných zástupců a zástupců poradenských zařízení, proto se teoretická část dotýká i uvedené problematiky. Dále obsahuje charakteristiku žáků se SVP a sumarizuje zdravotní postižení, sociální a zdravotní znevýhodnění, která opravňují žákovi přidělení asistenta pedagoga ve výuce. Asistenta pedagoga přibližuje z profesního hlediska – výklad profese, potřebné vzdělání k výkonu profese, historický vývoj z hlediska výskytu této profese při výuce a současně i zachycení vývoje významu této role.

V praktické části byl proveden kvantitativní výzkum realizovaný formou online dotazníků. Cílem bylo potvrdit nebo vyvrátit dvě hypotézy. První z nich byla, že role asistenta pedagoga je v procesu vzdělávání přínosná pro žáky se SVP. Následně mělo dojít na základě konkrétního výstupu k potvrzení či vyvrácení druhé hypotézy, že působení asistenta pedagoga nelimituje roli současného učitele a v procesu vzdělávání celé třídy pedagogovi naopak pomáhá.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, inkluze, komunikace, kooperace, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení

ABSTRACT

The aim of the diploma thesis is to highlight the importance of a teaching assistant in terms of contribution to the educational process for pupils with SVP at primary level.

The theoretical part of the thesis is based on the issue of pupils with special educational needs. It reflects the current trend of education, which is based on the uniform rights of all to education, especially in the case of differences, whether health or social, and describes inclusive approaches to education. The inclusion is based on the cooperation of selected actors - the pupil, school management, teachers, their assistants, legal representatives and representatives of counseling facilities, so the theoretical part also touches on this issue. It also contains the characteristics of pupils with SVP and summarizes the disabilities, social and health disadvantages that entitle the pupil to the assignment of a teaching assistant. From the professional point of view, the teaching assistant approaches the profession, the necessary education to perform the profession, the historical development in terms of the occurrence of this profession in teaching and at the same time capture the development of the importance of this role.

In the practical part, a quantitative research was conducted in the form of online questionnaires. The aim was to confirm or refute two hypotheses. The first was that the role of the teaching assistant is beneficial for pupils with SEN in the educational process. Subsequently, based on a specific output, the second hypothesis was to be confirmed or refuted that the work of a teaching assistant does not limit the role of the current teacher and, on the contrary, helps the teacher in the process of educating the whole class.

KEYWORDS

teaching assistant, inclusion, communication, cooperation, special educational needs, specific learning disabilities

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Inkluze	9
1.1 Od spravedlnosti k inkluzi	9
1.2 Inkluze – definice pojmu	11
1.3 Inkluzivní vzdělávání	11
1.3.1 Znaký inkluzivní školy	12
1.4 Kooperace v inkluzi	14
1.4.1 Kooperativní učení	15
1.4.2 Pedagogická kooperace	17
2 Asistent pedagoga	20
2.1 Asistent pedagoga – definice	20
2.2 Asistent pedagoga – historický vývoj	20
2.3 Asistent pedagoga – odborná kvalifikace	23
2.3.1 Odborná kvalifikace	23
2.3.2 Osobnostní předpoklady	23
2.3.3 Hlavní činnosti asistenta pedagoga	24
2.3.4 Rizika povolání	25
2.3.5 Metodická podpora	26
2.4 Zavádění funkce asistenta pedagoga	27
2.4.1 Ekonomické zajištění AP	29
3 Speciální vzdělávací potřeby	30
3.1 Charakteristika SVP	30
3.2 SVP žáků, kterým je asistent pedagoga přidělen	31

3.2.1	Kategorie žáků se zdravotním znevýhodněním	34
3.2.2	Kategorie žáků se sociálním znevýhodněním	35
3.2.3	Kategorie žáků se zdravotním postižením	38
PRAKTICKÁ ČÁST		42
4	Charakteristika a cíl výzkumu	42
5	Formulace hypotéz	43
6	Metodologie výzkumu	44
6.1	Místo, doba, výzkumné soubory	44
6.2	Metody výzkumu	44
6.3	Metodika výzkumu	45
7	Získané údaje a jejich zpracování	46
7.1	Vyhodnocení dotazníku 1 – Dotazník pro pedagoga (Příloha 2)	46
7.2	Vyhodnocení dotazníku 2 – Dotazník pro asistenta pedagoga (Příloha 3)	58
8	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	71
Závěr		75
Seznam použitých informačních zdrojů		77
Seznam příloh		80
Seznam tabulek		80
Seznam grafů		80
Seznam použitých zkratk		81

Úvod

Jsem studentkou pátého ročníku prezenčního studia Učitelství pro základní školy - I. stupeň na PedF UK. Současně jsem zaměstnaná jako učitelka tanečního oddělení na Základní umělecké škole. Během studia jsem absolvovala náslechy i přímou výuku na několika pražských základních školách. Během této velmi cenné zkušenosti jsem se ve třídách setkala se žáky, kteří se v souvislosti se svými speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávali ve třídě za účasti asistenta pedagoga. Ačkoli já jsem v tomto seskupení byla nováčkem, výuka žáků probíhala v „tandemové“ výuce v poklidu a efektivně. Já sama jsem základní školu absolvovala převážně v podobě tradiční formy vyučování – frontální výuce. Vzpomínám ale, že má první paní učitelka na prvním stupni zařazovala do hodin projektové formy vyučování a v rámci nich se snažila zapojit do procesu vzdělávání všechny mé spolužáky a dokonce i rodiče. Byla přísná, ale velmi oblíbená a mezi rodiči vytvořila přátelské vazby, které přetrvávají a tradují se dodnes. Asistenta pedagoga jsme ve třídě neměli, ale vím, že někteří žáci z mého pohledu slabší nikdy nebyli odsunuti do pozadí a naopak jim byla věnována zvýšená pozornost.

Praxe na vysoké škole jsme obvykle konzultovali se spolužáky z ročníku. Někteří už dokonce učí na prvním stupni a asistenta ve třídě mají. V této souvislosti slýchávám, že asistent je jim víc překážkou a brzdou při edukaci než pomocníkem. Je pochopitelné, že zde hraje roli i jejich krátká praxe a s tím spojená zkušenost, ale na druhou stranu mě to přinutilo položit si otázku o co se v takovém případě opřít, kde čerpat rady, zkrátka detailně prozkoumat roli asistenta dle legislativy, historického vývoje a zkušenosti současných pedagogů. Sama neumím zhodnotit, zda tak jednoznačně prosazovaná inkluze je nejlepší řešení a cesta pro žáky, kteří vzhledem ke svým speciálním vzdělávacím potřebám potřebují pomoc při začlenění se do společnosti. Neuvědomuji si detailně klady ani zápory inkluzivního vzdělávání a proto se ve své práci zaměřuji na působení asistenta pedagoga jako podpůrného prostředku pro realizaci inkluze. Ráda bych pozici asistenta zmapovala z historického vývoje a zhodnotila jeho význam pro učitele současné doby z hlediska přínosu. Jsem si vědoma, že teoretická příprava je v klíčových momentech v praxi nepoužitelná a vyžaduje improvizaci a velkou míru trpělivosti. Opírám se o osobní zkušenost, kdy na jedné straně řeším obsah výuky, formu a metody a na druhé straně čelím

různorodému kolektivu žáků, zákonných zástupců, kolegů a zástupců poradenských zařízení. A tak v pochybnostech sama nad sebou razím heslo: „Co Tě nezabije, to Tě posílí.“ Věřím, že studium uvedené problematiky mi přinese odpověď na otázku, že inkluzivní vzdělávání je cesta nezbytná a potřebná pro současného žáka a jeho další působení ve společnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluze

Tannenbergerová (2016, s. 34) zmiňuje, že stopy inkluzivních myšlenek sahají hluboko do minulosti, avšak inkluzivní směřování ovlivňující realitu v současných školách je zřejmě v euro-americkém prostředí zhruba poslední dvě desetiletí. Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají od doby konání konference v Salamance v roce 1994. Na úrovni povinné školní docházky je proces inkluze pro vývoj osobnosti nejdůležitější. Je to jedinečný moment, kdy v průběhu socializace se setkává celá generace v jednom společenském a zároveň společném institutu. Zavedeným pojmem pro vyjádření téhož je v České republice „inkluzivní vzdělávání“, „školní inkluze“ někdy pouze „inkluze“.

„Princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti“ (The Salamanca Statement, 1994, Art. 2) ¹

1.1 Od spravedlnosti k inkluzi

Z pohledu filozoficko-etického uvádí Tannenbergerová (2016, s. 13), že *„demokratická a svobodná společnost by měla stát na spravedlivějším systému školství, jinak nebude do budoucna udržitelná a soudržná. Zdůrazňuje, že „spravedlivý školský systém musí být založen na principu inkluze.“* V současné společnosti by měla mít každá osoba nedotknutelná práva a svobody založené na spravedlnosti. Spravedlností se rozumí rovnost v nerovnosti v každé oblasti života, i ve vzdělávání. V programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) lze nalézt několik principů demokratické vzdělávací politiky. První princip podle Tannenbergerové (2016, s. 17) zmiňuje *„zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem a tak, aby byly uspokojeny všechny vzdělávací potřeby společnosti, aby každý její člen měl možnosti nejen si najít vlastní vzdělávací cestu, ale i později – v průběhu života – ji měnit ... Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou*

¹ In Tannenbergerová (2016, s. 36)

sociokulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy, aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval nerovnosti.“ Koncept rovných příležitostí a šancí, tak lze v posledních letech chápat jako koncept spravedlnosti ve vzdělávání realizovaný rovností přístupu, podmínek a možnou rovností výsledků. Objevuje se i názor, že spravedlnost je nezbytnou podmínkou kvality vzdělávání a že efektivita nemůže bez spravedlnosti být. Rovný přístup všech jedinců k základnímu vzdělání je základem spravedlivého systému vzdělávání. Každý by měl tedy dosáhnout stejných nebo podobných výsledků charakterizovaných souborem dovedností a kompetencí zásadních pro každého natolik, že zaručí jeho úspěšnost ve společnosti i na trhu práce (klíčové kompetence). K úspěšnému zvládnutí klíčových kompetencí potřebují však někteří jedinci tzv. podpůrná opatření a v důsledku toho nastavení vhodných podmínek. Mluvíme o formě a prostředí, v němž probíhá edukace, které nadřazujeme obsahu vzdělávání.

Z pohledu historicko-pedagogického Tannenbergerová zmiňuje, že dříve nebylo myslitelné vzdělávat společně dívky a chlapce. Opíráme se o myšlenku Jana Amose Komenského „vzdělávat všechny ve všem všestranně“ – princip demokracie. Platon v pedagogických úvahách vyžaduje veřejnou výchovu veškeré mládeže, přičemž dívek se týkalo jen elementární školství. V antice Justiniánův kodex zmírňoval právní znevýhodnění slepých osob. V evropském středověku plnila církev charitativní poslání, jež spočívalo v pomoci chudým, nemocným, postiženým a dalším potřebným. Až v pozdním středověku vznikají městské školy, které se výrazně odklonily od tradičních škol církevních. Vznikají novodobé vysoké školy – univerzity. Na přelomu 19. a 20. století, kdy mluvíme o reformní pedagogice, nastal zásadní demokratický obrat v oblasti vzdělávání. Reformisté vycházeli z myšlenek přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů. Mezi zásady této doby řadíme podle Tannenbergerové (2016, s. 24) pedocentrismus, svobodnou výchovu dítěte, zásadu individualizace, respekt k dítěti aj.

Z pohledu lidskoprávního není inkluzivní vzdělávání jen mezinárodním právním závazkem, ale je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží.

A z pohledu ekonomického Tannenbergerová (2016, s. 31) uvádí, že vysoká míra selekce způsobuje nejen horší hospodářské výsledky, ale také nižší konkurenceschopnost.

1.2 Inkluze – definice pojmu

Bazalová (2006, s. 7) uvádí, že inkluze je principem a filozofií, která avizuje, že školy by měly vytvořit jednotný systém vzdělávání všech žáků dohromady při zachování stejné úrovně kvality, ve vhodných věkových skupinách raději než zachovávat existující strukturu postavenou na duálním systému, který segreguje studenty a učitele (Salend 1988). „*Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.*“

Slowik (2007, s. 32) popisuje inkluzi jako nikdy nekončící proces, v němž se lidé s postižením mohou v plném rozsahu zúčastňovat všech společenských aktivit jako lidé bez postižení.

Podle Hájkové (2010, s. 12) vychází pojem inkluze z anglického slova *inclusion*, což znamená *zahrnutí*, v širším pojetí *příslušnost k celku*. Nejedná se jen o optimalizovanou a rozšířenou integraci, ale o koncept, podle něhož by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení. Inkluze je charakteristikou kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu. „*Inkluzí se rozumí upořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích porovnávání výkonů žáků (in Hájková, 2010 s. 90).*“

Inkluze je nekončící proces nikoli stav, v němž je snahou nalézt optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze – „*efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním – běžném – vzdělávacím proudu*“.²

1.3 Inkluzivní vzdělávání

Hájková uvádí (2010, s. 90), že ústředním cílem vzdělávací politiky státu v oblasti inkluzivního vzdělávání je zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávacím příležitostem a s tím souvisí nutnost zavedení radikálních opatření k ukončení segregací ve vzdělávací praxi. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání pak inkluzivním vzděláváním

² Tannenbergerová (2016, s. 35)

rozumí vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci. Inkluzivní vzdělávání staví na mnohých principech, přičemž mezi základní řadíme princip humanizmu a demokracie, princip spolupráce, princip individualizace, princip heterogenity, princip otevřenosti a efektivity, princip regionalizace a princip celistvosti (Tannenbergerová, 2016, s. 36).

1.3.1 Znaky inkluzivní školy

Tannenbergerová znaky inkluzivní školy shrnuje ve čtyřech oblastech (2016, s. 41 – 58). Jsou jimi *kultura* – kultura, politika, postoje; *podmínky* – materiální, organizační, personální; *praxe* – didaktika, individualizace, hodnocení a *relace* – vztahy, komunikace, spolupráce.

a) *Kulturní oblast* – odráží klima, atmosféru, étos, filozofii a politiku školy:

- škola přijímá všechny žáky,
- každý žák je důležitý,
- žáci ze školy neodcházejí do praktických a speciálních škol,
- je-li žák neúspěšný v edukaci, řešení se hledá v podpůrných opatřeních,
- každý člen školního společenstva se cítí vítán,
- škola průběžně pracuje se strategií rozvoje inkluze ve škole jako s „živým dokumentem“,
- na škole je na první pohled vidět, že nese prvky inkluze,
- inkluzivní přístup je brán jako přirozená součást fungování školy nikoli jako alternativa,
- práce v heterogenních kolektivech je považována za přirozenou pedagogickou činnost,
- učitelé jsou přesvědčení o vhodném vzdělávání se v jejich škole pro všechny žáky,
- učitelé věří, že pro děti intaktní je zásadní vzdělávat se v heterogenních kolektivech.

b) *Oblast podmínek* – podmínky související s organizačním, materiálním a personálním zajištěním chodu školy:

- školní rozpočet zahrnuje položky podporující inkluzi,
- všechny třídy ve škole jsou heterogenní,

- škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy,
- školní i volnočasové aktivity jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich postižení nebo rodinné zázemí,
- škola disponuje pomůckami pro práci s dětmi se specifickými potřebami,
- na škole běžně působí asistenti pedagoga,
- škola nemá výběrovou třídu,
- škola nemá speciální třídu,
- škola je bezbariérová,
- žáci se mohou ve škole volně pohybovat,
- při vstupu do školy je znatelná vstřícnost k návštěvám školy.

c) *Oblast praxe* – pedagogicko-didaktické snažení obsahující prvky individualizovaného přístupu k žákovi i k jeho hodnocení, aktivizaci žáků ke kooperaci a spoluvytváření procesu výuky:

- individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují,
- přirozeně a efektivně se využívají rozmanité didaktické metody,
- žáci spoluvytvářejí svůj edukační proces,
- posun žáka (změna oproti předchozímu stavu) tvoří jádro hodnocení žáka,
- od všech žáků se toho hodně očekává,
- prioritou v hodinách je zapojení každého žáka do společné výuky,
- *asistent pedagoga podporuje učení a zapojení všech žáků ve třídě,*
- hodnocení žáka přispívá k naplnění vytyčených cílů, které má pro sebe žák stanovené,
- při výuce žáci většinou vzájemně spolupracují,
- pokud je nastavená individuální vzdělávací strategie pro žáka, jsou do tohoto procesu aktivně zapojeni všichni relevantní aktéři,
- škola vytváří možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole.

d) *Oblast relace* – zachycuje důležité vztahy vyjma vztahu učitel-žák vně i uvnitř školy, prosazuje vzájemnou důvěru, otevřenost a svobodu:

- ve škole a na webu školy najdeme informace o tom, s kým, o čem a kdy je možné komunikovat,
- vztah učitele a rodiče lze charakterizovat jako partnerský,
- probíhají pravidelné vzájemné hospitace učitelů ve výuce,
- mluvíme o škole jako o „komunitním centru“ dané lokality,
- učitelé systematicky vedou žáky k vzájemné pomoci,
- preventivně a systematicky se na škole pracuje s problematikou šikany,
- *asistent pedagoga, je vnímám jako plnohodnotný člen pedagogického sboru,*
- učitelé pravidelně spolupracují při plánování výuky,
- účast ve výuce je povolena návštěvníkům školy za předem stanovených podmínek,
- web školy jasně vyzývá ke komunikaci a k podnětům, nápadům a zpětné vazbě,
- učitelé mají a cítí podporu ze strany vedení školy,
- vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje s učiteli své vize a rozhodnutí.

1.4 Kooperace v inkluzi

Podle Belze a Siegrista (2001, s. 213) se kooperací rozumí schopnost více osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání, účelně se k němu přibližovat, uplatnit schopnosti a dovednosti všech zúčastněných jedinců v procesu řešení. Kooperaci usnadňují následující faktory: přiměřená velikost skupiny, zevrubná definice problému, přesná definice cíle, tvořivé metody hledání nápadů, účinné metody ověřování různých řešení, rozhodování, do nichž se převážně zapojí všichni účastníci, efektivní metody uskutečňování dohodnutých závěrů, jednoznačné určení odpovědnosti jednotlivce a demokratický styl řízení vedoucího skupiny. Belz a Siegrist (2001, s. 213) definovali deset zlatých pravidel úspěšné kooperace, viz. Příloha č. 1.

Rozlišujeme tři formy kooperace³:

1) strategie poražený – poražený – zde mluvíme o pohodlné spolupráci, kdy účastníci nevyvíjejí aktivitu, vyhýbají se názorovým rozdílům, nejsou tzv. O. K.,

³ BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Portál, 2001. s. 214

2) strategie vítěz – poražený – dochází k názorové neshodě, zisk jednotlivce potlačuje protivníka a ve výsledku se i zdánlivý vítěz stává poraženým,

3) strategie vítěz – vítěz – oba účastníci jsou O. K. a jsou otevření vzájemné diskusi, v níž formulují řešení problému vedoucímu k trvalému výsledku.

Úspěšná kooperace předpokládá efektivní skupinovou práci – oboustranné akceptování účastníků, otevřenou komunikaci všech, kolegalitu. Vyžaduje přesnou definici úvodní situace, konkrétní popis cíle, sjednocená kritéria úspěšnosti, sjednocený způsob řešení, identifikaci s rozhodnutími a průběžné posuzování výsledků týmové práce. Jednotlivci se ve skupině musí cítit svobodně a spokojeně, budují kladné klima, prohlubují vzájemné kontakty, maximální zapojení jednotlivců je v zájmu všech a je udržováno zpětnou vazbou – kritikou a hodnocením ostatních členů.

1.4.1 Kooperativní učení

Alternativní a inovativní učení je zaměřeno na konkrétního jedince. Rozvíjí aktivitu a odpovědnost žáka. Je to učení, které usiluje o komplexní výchovu jedince, učení ze života pro život. Vedle intelektu klade důležitost na oblast emočního a sociálního rozvoje. Formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči (Průcha 2012, s. 39). Cílem učení je zapojení žáků do světa práce a snaha o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školy.

Podle Kasíkové kooperativní učení pak znamená využití vztahů spolupráce žáků pro optimalizaci učení každého z nich.⁴ Kooperativní učení podporuje výkon žáků (učí se kvalitněji, zlepšuje se i pamětní učení), zkvalitňují se myšlenkové strategie žáků (žáci lépe argumentují, dedukují atp.), zlepšuje se slovní zásoba žáků, plynulost a strukturovanost řeči, upravuje se motivace žáků k učení: pobídky vnější (učit se pro známku, pro pochvalu) ustupují pobídkám vnitřním (učit se pro učení samo, pro radost z procesu i výsledků), formují se sociální dovednosti (komunikovat s druhým, řešit spory, vyjadřovat podporu), utváří se

⁴ <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>

adekvátní sebepojetí a sebevědomí, ubývá negativních stresových reakcí, žáci umí volit strategie pro zvládání zátěžových situací.

Kooperativní učení vyhovuje učitelům i žákům, kteří stojí o důsledky učení – motivace, výkon, myšlení, sociální dovednosti, psychické zdraví.

Práce v kooperativních skupinách je pak zprostředkující podoba učení: učitel postupně předává část svých vedoucích kompetencí žákům, žáci jsou si navzájem zdrojem učení a hodnotiteli úspěšnosti. **Učí se pospolu ve skupině, aby příště úkol uměli zvládnout sami.**

Kooperativní učení lze uplatnit u všech žáků.

Kasíková uvádí 5 znaků fungující kooperace při učení:

1. Interakce tváří v tvář
2. Název „kooperativní učení“ naznačuje spolupráci.

Znamená to, že nejpodstatnějším rysem učení je taková vazba jednoho na druhého, ze které mají prospěch (jejímž prostřednictvím se učí) všichni, kteří plní daný úkol. Sociální psychologové tuto vazbu nazvali pozitivní vzájemnou závislostí. Učitel, který chce pracovat v systému kooperativního učení, musí tuto pozitivní vazbu nastolit.

3. Individuální odpovědnost
4. Užití sociálních dovedností pro kooperaci ve skupině
5. Reflexe skupinové činnosti

Uvedených pět znaků je základem a jsou závazné pro to, aby kooperativní učení ve výuce fungovalo.

Důležitou úlohu pro volbu kooperace při učení hraje podstata zadaného úkolu:

- úkol komplexní, kde žáci mohou uplatnit nejrůznější druhy inteligence (verbální, matematicko-logickou, vizuálně-prostorovou aj.),
- úkol, kde se řeší učební problém,
- úkol, který má více řešení,
- úkol, který poskytuje prostor pro plánování postupu řešení,
- úkol, který předpokládá prostor pro sebeřízení v učební činnosti (např. výukové projekty).

Závěrem se pokusím shrnout v bodech přínosy alternativ a inovací u pedagogické kategorie – kooperace při učení:

- *aktivní učení,*
- *přirozená forma učení – učení se zájmem, učení v přirozených podmínkách,*
- *podpora individuální formy učení, vlastní tempo učení,*
- *socializace,*
- *emoční rozvoj,*
- *rozvoj komunikačních schopností,*
- *rozvoj kreativity žáka,*
- *rozvoj odpovědnosti,*
- *růst zvědavosti žáků,*
- *růst kooperace mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem,*
- *systematismus a srozumitelnost,*
- *eliminace chyb,*
- *růst samostatnosti a nezávislosti na vzorech,*
- *učení se sebereflexe,*
- *růst sebevědomí a sebedůvěry,*
- *základ pro tvorbu a realizaci úspěšných projektů,*
- *komplexní výchova.* ⁵

1.4.2 Pedagogická kooperace

Hájková uvádí (2010, s. 128), že základní výbavou inkluzivního pedagoga je schopnost kooperovat a vést k týmové práci pedagogické kolegy i nepedagogické pracovníky školy. Společně pak řešit složení tříd, prostorové a časové podmínky pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, individuální vzdělávací plány, vybavení učeben, hodnocení, kooperaci s rodiči aj. Pedagogové se v procesu inkluzivního vzdělávání učí reflektovat

⁵ KUCHAROVÁ, Monika. Syntéza přínosů alternativ a inovací k vybrané pedagogické kategorii: KOOPERACE PŘI UČENÍ. Pedf – UK, Praha, Seminární práce v rámci Pedagogického modulu II, 2020

skutečnost, že oni sami, stejně jako žáci, jsou odlišní, ačkoli sledují podobné cíle v procesu vzdělávání. Hájková dále doporučuje sestavení týmu metodiků v inkluzivní škole složeného z pedagogů odborně připravených předchozím studiem pro koordinaci inkluzivních postupů ve škole a ze zástupců školního poradenského pracoviště – školního psychologa, speciálního pedagoga, metodika školní prevence aj. Ti by na pravidelných setkáních monitorovali aktuální situaci ve škole a navrhovali postupy vedoucí k efektivnosti inkluzivního vzdělávání.

Při běžné výuce vzájemně interagují žák, pedagog a učivo. Při inkluzivním vzdělávání se přidává interakce žák - žák se SVP; pedagog – pedagog, třídní učitel, asistent pedagoga, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik školní prevence, vedení školy; učivo – učivo žáků se SVP, učivo žáků ostatních.

Zejména na prvním stupni základní školy hraje v inkluzivním vzdělávání významnou roli třídní učitel, který je se žáky v každodenním úzkém kontaktu. Vytváří cíleně bezpečné a přátelské klima ve třídě a má prostor žáky lépe poznat a monitorovat jejich potřeby. Právě třídní učitel by měl vynikat v diagnostických, poradenských a organizačních dovednostech a pomocí komunikačních schopností konzultovat své postřehy s ostatními pedagogickými, poradenskými pracovníky a zákonnými zástupci žáků.

Ředitel školy a celé vedení v případě, že přistoupí na inkluzivní vzdělávání, zodpovídá za úpravu podmínek vzdělávání, ale především přebírá zodpovědnost při zakládání pracovní pozice asistenta pedagoga. Podle počtu přijatých žáků se SVP stanoví počty asistentů pedagoga a jejich úvazky, definuje konkrétní pracovní náplň asistenta pedagoga, jeho kompetence, dle potřeby doporučuje další vzdělávání.

Funkci výchovného poradce zpravidla vykonává jeden kvalifikovaný pedagog. Společně s metodikem školní prevence vytváří základní obsazení školského poradenského pracoviště. Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních udává, že výchovný poradce vyhledává a provádí orientační šetření žáků vyžadujících zvláštní pozornost a připravuje návrhy na další péči těchto žáků, včetně spolupráce na přípravě, kontrole a evidenci plánu pedagogické podpory s potřebou podpůrného opatření v 1. stupni podpory. Zprostředkovává vstupní a průběžné diagnostiky SVP a intervenčních činností pro žáky. Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a připravuje

podmínky pro vzdělávání žáků se SVP ve škole, koordinuje poskytování poradenských služeb uvedeným žákům a koordinuje vzdělávací opatření u těchto žáků.

Speciální pedagog působící na škole pomáhá s vypracováním individuálního vzdělávacího plánu, který musí být vždy přesně vypracován na konkrétního žáka. Zde důležitou roli hraje kooperace s třídním učitelem a asistentem, neboť speciální pedagog není se žáky v každodenním kontaktu a na měnící se potřeby žáka, které se vyvíjejí, je nezbytné okamžitě reagovat a vzdělávací plán dle aktuálních změn regulovat. Svou činnost pak soustředí na konkrétní činnosti asistenta pedagoga a rozhoduje v jakých činnostech a předmětech bude žákovi podpora prostřednictvím asistenta zprostředkována.

Školní psycholog do inkluze přímo nevstupuje, ale může vypomoci při vytváření pozitivního klimatu ve třídě, např. při práci v kolektivu přispět k rozvoji spolupráce.

2 Asistent pedagoga

Ve druhé kapitole budeme charakterizovat nástroj inkluze – asistenta pedagoga. Shrňeme vývoj uvedené pracovní pozice z hlediska historického a vymezíme úskalí, které s sebou nese doba současná.

2.1 Asistent pedagoga – definice

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů je asistent pedagoga definován jako pedagogický pracovník. Teplá (2015, s. 12) uvádí, že asistent pedagoga je zaměstnancem mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy působící ve třídě, v níž se vzdělává 1 nebo více dětí, žáků nebo studentů se speciálním vzdělávacími potřebami. Hovoříme o novém způsobu podpůrné služby, která jedincům se SVP umožňuje kvalitnější vzdělávání, širší uplatnění na trhu práce a zlepšení kvality života. Metodický portál RVP – inspirace a zkušenost učitelů – www.rvp.cz popisuje asistenta pedagoga jako „pomocníka pedagoga, který se významnou měrou podílí na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním, žáka se SVP a také žáka mimořádně nadaného.“ (Průcha, 2012)

2.2 Asistent pedagoga – historický vývoj

Z historického pohledu se profese asistentů ve vzdělávacím systému České republiky datuje už více než dvacet let zpátky jak uvádí Němec a kol. (2014, s. 10). V průběhu těchto let zaznamenala řadu změn v oblasti orientace na pracovní náplň i v samotném pojmenování těchto podpůrných pedagogických pracovníků.

U zdravotně postižených žáků se profese asistentů ve vzdělávání rozšířila po roce 1997. K uvedenému kroku vedlo přijetí *Vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách*. Činnost asistentů v průběhu prvních let zabezpečovali pracovníci tzv. „civilní služby“ – náhradní plnění povinné vojenské služby.

U žáků se sociálním znevýhodněním se podpora asistentů zpočátku výhradně orientovala na romské žáky. První asistenti tohoto typu se podle Němce a kol. (2014, s. 14) začali objevovat v první polovině devadesátých let. Církevní základní škola a mateřská škola Přemysla Pittra v Ostravě patří mezi jednu z prvních škol, která zaměstnávala asistenty a to již od roku 1993.

Inspirací pro zavádění asistentů v České republice byl model z Velké Británie, kde fungoval systém tzv. *ethnic assistants* – pomocných pedagogických pracovníků, jejichž úkolem bylo podporovat vzdělávání žáků z konkrétních etnických minorit. V uvedeném období nebyla v naší zemi funkce asistenta oficiálně podporovaná státem. Významnou roli v zaměstnávání a vzdělávání asistentů měly neziskové organizace např. brněnské Společenství Romů na Moravě a pražské nadace Humanitas Profes a Nová škola. Oficiálně byla profese asistentů zaregistrována do vzdělávacího systému ve školním roce 1997/1998. MŠMT ČR vydalo 3. března 1998 dokument s názvem *Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole*. Ředitelům základních a zvláštních škol bylo umožněno zřídit funkci romského asistenta v případě většího počtu žáků romského etnika. Mezi hlavní činnosti asistenta patřila pomoc:

- a) pedagogům ve vlastní výchovně-vzdělávací činnosti při komunikaci s romskými dětmi,
- b) při individuálním přístupu k žákům,
- c) při odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží,
- d) při mimotřídních a mimoškolních činnostech třídy a školy,
- e) při spolupráci s rodiči žáků,
- f) při spolupráci s romskou komunitou v působnosti školy.

Profese byla zajišťovaná Romy a cílená k sociálně znevýhodněným žákům romského etnika.

Statistiky z následujících čtyř let uvádějí nárůst romských asistentů z původních dvou desítek na více než dvě stovky.

V letech 2000-2001 se ukotvil nový název profese „vychovatel-asistent učitele“. V té době přestal asistent plnit svou funkci výhradně pro romské žáky a byl určen všem žákům sociálně znevýhodněným bez ohledu na etnickou příslušnost. Ministerstvo školství tehdy vydalo *Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele*.

Mezi hlavní činnosti se řadila (MŠMT, 2000):

- a) pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí,
- b) pomoc pedagogům při vlastní výchovné činnosti při komunikaci s žáky,

- c) spolupráce s rodiči žáků,
- d) spolupráce s romskou, event. jinou komunitou v místě školy.

Asistentům z profesního hlediska stačilo základní vzdělání doplněné čtyřiceti hodinami náslechu a osmdesátihodinovým kurzem pedagogického minima.

V letech 2004-2005 byla novou školskou legislativou (zákon č. 561/2004 Sb.) zavedena sjednocená funkce asistent pedagoga, která nerozlišovala působení u žáků se sociálním znevýhodněním nebo zdravotním postižením a ve své podstatě je platná dodnes. Tehdy pojetí funkce charakterizovala vyhláška 73/2005 Sb. – o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud se v té době vyskytlo pojmenování „romský asistent“ byl tím myšlen asistent pedagoga pocházející z romského etnika.

V současnosti je asistence žákům se SVP poskytována prostřednictvím asistenta pedagoga nebo zapojením osobního asistenta.

Asistent pedagoga podle Hájkové (2010, s. 17) je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Jeho funkci může zřídit ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě či studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. U dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského zařízení.

Němec a kol. (2014, s. 18) uvádí, že místo asistenta pedagoga ve škole nebo školském zařízení je zřizováno podle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.):

„(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“

„(10) Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy podle odstavce 8 a ke zřízení funkce asistenta pedagoga podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem či registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva

zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu.“

Metodický pokyn MŠMT z roku 2000 uváděl v náplni asistenta přímou výchovnou práci s žáky v rozsahu 20-28 vyučovacích hodin týdně včetně přípravy na výchovnou činnost a práci s přímou výchovnou činností bezprostředně související. Současná legislativa poměr mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností asistenta pedagoga neupravuje.

2.3 Asistent pedagoga – odborná kvalifikace

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga upravuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tito zaměstnanci mohou být zařazeni dle Nařízení vlády č. 341/2017 Sb. (Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě) do 4. - 9. platové třídy podle stupně dosaženého vzdělání a konkrétní pracovní náplně.

2.3.1 Odborná kvalifikace

Odst. 1 – *„Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají žáci se SVP nebo ve škole, kde se vzdělávají žáci formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským, vyšším odborným nebo středním vzděláním s maturitní zkouškou.“*

Odst. 2 – *„Asistent pedagoga v zařízeních pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči odbornou kvalifikaci získává vzděláním podle odst. 1, středním vzděláním s výučním listem, základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.“ (Teplá, 2015, s. 33)*

MŠMT pravidelně zveřejňuje a aktualizuje seznam akreditovaných vzdělávacích programů, jejichž úspěšným absolvováním získají účastníci odbornou kvalifikaci pro výkon činnosti asistenta pedagoga.

2.3.2 Osobnostní předpoklady

Požadavky na osobnostní předpoklady nejsou uzákoněny normou, ale jsou vyžadovány v obecné rovině. Vyžadují od jedince kladný vztah k žákům, pochopení pro ně

a spravedlnost. Asistent pedagoga = pedagogický pracovník, žáky vychovává osobním příkladem a stylem svého osobního života. Podle Teplé (2015, s. 35) se musí jednat o člověka zodpovědného a důsledného, s obrovskou mírou empatie k jinakosti, k odlišnostem, ke speciálním vzdělávacím potřebám svěřených žáků. Neměl by postrádat určitý intelekt, komunikativnost, tvořivost, trpělivost, laskavost, optimismus, schopnost pracovat v týmu, operativně řešit problémy, mít smysl pro humor aj.

2.3.3 Hlavní činnosti asistenta pedagoga

Mezi priority činností asistenta pedagoga patří podle Hájkové (2010, s. 17):

- a) pomoc žákům se SVP přizpůsobit se školnímu prostředí,
- b) pomoc pedagogům při výchově a vzdělávání žáků,
- c) pomoc při komunikaci se žáky,
- d) pomoc při komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci,
- e) pomoc při komunikaci a spolupráci s komunitou, z níž žák se SVP pochází.

Podle Kendíkové (2016, s. 62) o pracovní náplni asistenta rozhoduje ředitel školy. Vychází přitom z odborného posudku školského poradenského zařízení s ohledem na speciální vzdělávací potřeby konkrétního žáka, jeho aktuálního stavu a individuálního vývoje.

Ve své pedagogické praxi vykonávají asistenti nejčastěji tyto činnosti:

- individuální práce s žákem (formou dohledu, slovní podpory, vizuální podpory ve třídě i mimo ni),
- pomoc při adaptaci na školní prostředí (rozvoj sociálních dovedností, orientace v prostoru a čase, komunikace se spolužáky, řešení konfliktů, komunikace mezi školou a rodinou – dohled nad zapisováním úkolů a učiva, konzultace se zákonnými zástupci, komunikace a navazování sociálních vztahů, vytváření a rozvoj hygienických návyků, zajišťování bezpečnosti žáka (mimoškolní akce, přemísťování v rámci budovy školy, ve školní jídelně aj.), usměrňování problémového chování žáka, dohled nad žákem o přestávkách a volných hodinách, relaxace žáka dle možností školy,
- pomoc při přípravě pomůcek a materiálu k výuce,

- spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (plyne z pozorování chování žáka, vývoje studijních výsledků a konzultace výsledků analýzy s pedagogy a pracovníky z poradenských zařízení).

2.3.4 Rizika povolání

Práce asistenta pedagoga je v mnoha ohledech náročná. Rizikové momenty podle Kendíkové (2016, s. 82) definují samotní asistenti, učitelé, vedení školy, zákonní zástupci žáků i odborná veřejnost. Za nejrizikovější považují asistenti:

- nejistotu a strach ze ztráty pracovního místa,
- nízké finanční ohodnocení – nevhodný systém financování,
- malé množství konkrétní náplně práce,
- nejasnosti v oblasti vymezení pracovní pozice asistenta pedagoga,
- nefunkčnost v systému komunikace mezi asistentem, učitelem a současně i poradenským pracovníkem,
- absence etického a profesního kodexu,
- nerovnoprávnost ve vztahu učitele a asistenta pedagoga,
- nedostatečná informovanost asistentů v oblasti vzdělávacích možností,
- nedostatečný přehled o vzdělávacích možnostech
- absence metodické podpory.

Většinou mají asistenti uzavřenou pracovní smlouvu na dobu určitou (jeden školní rok nebo pouze do 30. 6.), někteří na dobu, kdy konkrétní žák navštěvuje školu. Většina škol redukuje činnosti asistenta pedagoga pouze na přímou pedagogickou činnost. Výše úvazku se pak u asistenta odvíjí od počtu vyučovacích hodin žáka. Má-li např. žák výuku 20 hodin týdně, výše úvazku činí 0,5.

Asistenti jsou konkrétnímu žákovi přidělováni na základě doporučení školského poradenského zařízení. Někteří rodiče žáků se SVP se mylně domnívají, že asistent ve třídě pracuje pouze s jejich žákem. Jiní si naopak přejí, aby asistent pracoval ve třídě nenápadně.

Mnozí asistenti nemají jasno ve své pracovní náplni, v tom co mohou nebo nemohou ve třídě dělat, a co se od nich přesně očekává. Pracovní náplň v pracovní smlouvě bývá velmi obecná.

Uvedená skutečnost nesporně souvisí se spory, které se týkají vztahu učitele a asistenta. Ne vždy je vztah funkční a mnozí pedagogové vnímají asistenta jako inspektora, který pak jejich práci kritizuje nebo jej vnímají jako poskoka, který vykonává podřadné práce. V lepším případě ho považují za rovnocenného partnera, který má stejné kompetence a dávají mu možnost žáky klasifikovat.

Na školách chybí funkční systém metodické podpory asistentů pedagoga, informace o možnostech profesního vzdělávání.

Samotní pracovníci škol následovně shrnují rizika spojená se zaměstnáváním asistentů pedagoga (Kendíková, 2016, s. 84):

- nezkušenost s pozicí,
- nezkušenost s obsazováním týmu souběžně působících pedagogů v jedné třídě (tandemová výuka),
- nejednoznačně definovaná náplň práce,
- nedostatek kvalifikovaných uchazečů,
- nesystémové obsazování míst asistentů pedagoga,
- zaměstnávání nekvalifikovaných a nevhodných asistentů pedagoga,
- neadekvátní využívání pedagoga rodiči žáka se SVP,
- absence systému dalšího vzdělávání asistentů pedagoga,
- problém se zajištěním podpůrných služeb ve školách a v rámci zájmové činnosti školou pořádané,
- nebezpečí zneužívání asistenčních služeb.

Veškeré obavy učitelů a vedení škol obecně plynou z nedostatečné zkušenosti v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v zaměstnávání asistentů pedagoga.

2.3.5 Metodická podpora

Němec (2014, s. 92) připomíná, že asistenti do praxe nastupují s různým stupněm dosaženého vzdělání a různou úrovní nabitých zkušeností. Z toho plynou i různé míry potřeb metodické podpory. Obecně platí, že i zkušený asistent s dosaženým vysokým stupněm vzdělání občas byt' minimální míru metodického vedení ocení.

Průběžná metodická podpora asistentů zahrnuje pomoc s orientací ve vzdělávacím systému obecně a na úrovni konkrétní školy, podporu v poznávání a definování vzdělávacích potřeb žáků. Dále zprostředkování informací o obsahu výuky a vyučovaných předmětech, předání zkušeností od pedagogů a dalších asistentů. Neméně zahrnuje možnosti poskytnutí psychické podpory při výkonu profese.

Asistenti s nízkou úrovní dosaženého pedagogického vzdělání a bez předchozí pedagogické praxe po nástupu do praxe potřebují větší míru podpory. S novými pracovními zkušenostmi získávají cenné informace o směru školy, úloze poradenských pracovníků ve škole, o funkci a kompetencích školských poradenských zařízení aj.

Podpora ve specifikaci vzdělávacích potřeb a obtíží je praktická z důvodu nesnadného odlišení například drzé chování od projevů specifické poruchy chování. Asistent se dle odborné diagnostiky musí při nápravě řídit pokyny příslušného odborného pracovníka.

Metodická podpora v oblasti obsahu výuky je založena na seznámení asistentů dle RVP s tzv. průřezovými tématy, které jsou nově zařazeny do vzdělávacích programů.

Opět je třeba zmínit, že cenná podpora asistentů spočívá ve vzájemné kooperaci s dalšími asistenty a zkušenými pedagogy a preventivní a v pravidelné psychické podpoře všech zakomponovaných činitelů (výchovný poradce, metodik školní prevence, školní psycholog, vedení školy aj.).

Metodická podpora asistentů pedagoga je zajišťována vnitřními i vnějšími faktory. Interně podporu zajišťuje provádějící pedagog, asistent pedagoga s dlouhodobější praxí v konkrétní škole, vedení školy, poradenský pracovník, pedagogický sbor a jeho dílčí skupiny. Externě podporu zajišťují pracovníci školských poradenských zařízení (PPP, SPC), pracovníci neziskových organizací, které jsou aktivní v oblasti školství event. sociální práce.

2.4 Zavádění funkce asistenta pedagoga

Doporučený postup pro ředitele škol při zavádění funkce asistenta pedagoga podle Teplé a spol. (2019, s. 33) vychází ze spolupráce se školským poradenským zařízením. Od poradenského zařízení se získávají podklady a v případě, že zařízení doporučí podpůrné opatření asistenta pedagoga s definovaným konkrétním rozsahem a navrženým obsahem služeb, dochází se souhlasem zákonných zástupců k zajištění kroků nezbytných pro zajištění

tohoto pracovníka. Je možné asistenta získat interně rozšířením úvazku stávajícího zaměstnance školy nebo zajištěním pracovníka nového. Do matriky školy se zanesení termín zahájení poskytování podpůrného opatření. Bližší informace o vykazování podpůrných opatření jsou k dispozici na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykaznictvi-spolecneho-vzdelavani>. Krajský úřad každý měsíc sleduje nově vykazovaná podpůrná opatření v matrice školy a na jejím základě upraví finanční rozpočet školy od měsíce následujícího. Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga vydané Národním ústavem pro vzdělávání uvádí, že ředitel školy pro žádost využívá doporučení školského poradenského zařízení (Teplá 2019, s. 34).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Stanovuje jednotnou normovanou finanční náročnost podpůrných opatření. Pracovní pozice asistenta pedagoga zřízená po 1. 9. 2016 je hrazena z prostředků státního rozpočtu. Krajské úřady přerozdělují finanční prostředky poskytnuté ministerstvem školství podle normované finanční náročnosti odvozené od příslušné platové třídy, samostatně již o výši prostředků nerozhodují. Financování je možné také z Operačního programu Věda, vývoj a vzdělávání v rámci tzv. šablon.

Při výběru asistenta pedagoga vychází ředitel ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka stanovených školským poradenským zařízením a z konkrétních podmínek dané školy.

Asistent pedagoga se vyhledává ve spolupráci s Odborem školství KÚ, s úřadem práce, s orgány péče o dítě, s odbory sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), s nevládními neziskovými organizacemi (NNO), se zákonnými zástupci, pomocí inzerce, kontakty s pedagogy, studenty aj.

Doporučený postup pro uvedení asistenta pedagoga do zaměstnání

- Pracovní smlouva (trvání pracovního poměru, přímá a nepřímá pedagogická činnost, pracovní náplň a platové zařazení)
- Pracovní poměr na dobu určitou – min. stanovená délka je jeden rok (u nekvalifikovaných pracovníků může být výjimka)
- Seznámení s pracovním prostředím, právními a interními předpisy, BOZP
- Seznámení se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho zákonnými zástupci (dohoda o způsobu oslovování AP žákem).

2.4.1 Ekonomické zajištění AP

Teplá (2019, s. 42 - 43) uvádí, že AP je v běžných školách (mateřských a základních) hrazen ze systému podpůrných opatření. Na základě doporučení školského poradenského zřízení dostává daná škola dotaci na plat AP v předepsané výši tzv. normovaná finanční náročnost.

Pro získání financování na AP je nutné doporučení podpůrného opatření od pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, kteří na základě diagnostiky určují postup dle Tabulky 1.

Tabulka 1: Asistent pedagog v systému podpůrných opatření

stupeň podpůrných opatření	výše úvazku	počet hodin přímé pedagogické činnosti
3. stupeň podpůrných opatření	0,25	9 hodin
	0,3889	14 hodin
	0,5	18 hodin
	0,6389	23 hodin
	0,75	27 hodin
4. stupeň podpůrných opatření	0,8889	32 hodin
	1,0	36 hodin
5. stupeň podpůrných opatření	1,0	36 hodin

Zdroj: Teplá (2019, s. 42)

Přímá pedagogická činnost AP pokrývá 90 % úvazku. 10 % úvazku je pokryto nepřímou pedagogickou činností. Dotace na plat AP je možno získat dvěma způsoby. Buď dle § 5 odstavce 3 vyhlášky č.27/2016 Sb. – AP s min. maturitním vzděláním. Dotace na asistenta poté spadá do osmé platové třídy, pátému platovému stupni. Nebo dle § 5 odstavce 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. – AP bez maturitního vzdělání. Dotace poté odpovídá páté platové třídě, pátému platovému stupni – viz odkaz na tabulka platů pro pedagogické pracovníky <https://www.pedagogicka-komora.cz/2020/12/schvalena-tabulka-platovych-tarifu-pro.html>.

3 Speciální vzdělávací potřeby

Ve třetí kapitole se pokusíme vymezit pojem speciální vzdělávací potřeby směrem k žákům, kterým je na základě jejich nestandardních potřeb přidělen do třídy asistent pedagoga a blíže definujeme pojmy zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění – omezení, která limitují žáky při vzdělávání se v běžné škole.

3.1 Charakteristika SVP

SVP – speciální vzdělávací potřeby – pojem, který podle Kendíkové (2016, s. 91) souhrnně označoval zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění, pojmy, které jednotlivě vysvětloval § 16 školského zákona.

Definice pojmů:

- *„Zdravotní postižení – mentální, tělesné, zrakové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení či chování.*
- *Zdravotní znevýhodnění – zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*
- *Sociální znevýhodnění – rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova, uložená ochranná výchova, postavení azylanta.“ (Kendíková, 2016, s. 91)*

Novelizace paragrafu § 16 školského zákona problematiku zjednodušila a upravila, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Mezi podpůrná opatření byla zařazena:

- poradenská pomoc – školy a školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání s výukou speciální pedagogiky, prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úprava podmínek přijímacího řízení a absolutoria,

- používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka (tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící),
- poskytování vzdělávání a poradenských služeb v bezbariérových stavbách.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze kombinovat podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů. Zařazení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví právní předpis. Podpůrná opatření prvního stupně nově uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může namísto doporučeného podpůrného opatření přijmout opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta, po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné, přestane škola nebo školské zařízení podpůrná opatření uvedeného typu poskytovat.

V současné době legislativně SVP upravuje zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, novelizace vyhlášky č. 147/2011 Sb. novela platná od 1. 9. 2014.

Dne 9. 6. byla ve sbírce zákonů zveřejněna také změna vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., novela platná od 1. 9. 2014.

3.2 SVP žáků, kterým je asistent pedagoga přidělen

Teplá (2019, s. 11) uvádí, že dítě/žák/student, který potřebuje podpůrná opatření k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání je novou definicí pro dítě/žák/studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Klasifikace speciálních

vzdělávacích potřeb se odvíjí od klasifikace podpůrných opatření, která se dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Pro Českou republiku odpovídá pětistupňová škála Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví. Služba asistent pedagoga se řadí do jednoho z druhů podpůrných opatření a v mnohých případech tvoří zásadní podmínku pro úspěšné vzdělávání dítěte/žáka/studenta.

Kendíková (2016, s. 8) ve své publikaci uvádí, že podle dotazníkového šetření se průběhu své praxe asistenti pedagoga nejčastěji setkávají s uvedenými diagnózami: Downův syndrom, poruchy autistického spektra, lehká mozková dysfunkce, ADD, ADHD, specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, tělesné postižení, zrakové postižení, vývojová dysfázie, lehká mentální retardace, vady kombinované a mutismus.

1) Specifické vývojové poruchy jsou nadřazeným pojmem pro specifické poruchy učení, vývojové poruchy řeči, poruchy chování aj.

a) Specifické poruchy učení (SPU) znamenají neschopnost nebo sníženou schopnost v učení se čtení, psaní a počítání prostřednictvím běžných výukových metod. Tyto obtíže uvádí Zelinková (2003, s. 10) vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy a mají individuální charakter. Kendíková (2019, s. 9) zmiňuje, že se poruchy považují za vrozené nebo získané v raném dětství (příčina – drobné poškození, před, při nebo časně po narození, kdy je mozková tkáň dítěte snadno zranitelná). Vyskytují se i v kombinaci s dědičnými faktory. Jedinci jsou intelektově zpravidla průměrní až nadprůměrní. Mezi SPU patří dyslexie – porucha čtení, dysgrafie – porucha psaní, dyskalkulie – porucha matematických schopností, dysortografie – pravopisná porucha, dyspraxie – porucha v osvojování, plánování a provádění matematických operací. SPU se vyskytují u dětí samostatně, ale častěji v různých kombinacích (dyslexie + dysgrafie aj.)

b) Specifické poruchy chování je označení pro vrozené, dlouhodobé poruchy chování, které mají specifické projevy. V minulosti se do uvedené skupiny řadily diagnózy typu lehká mozková dysfunkce, lehká dětská encefalopatie, malá mozková dysfunkce aj. Dnes se stále více používají termíny ADHD -

syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou a ADD - syndrom poruchy pozornosti.

- 2) PAS – poruchy autistického spektra – pervazivní (narušení mentálního vývoje dítěte do hloubky) vývojové poruchy. Hovoříme o nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Častěji se vyskytují u chlapců. Podle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10) řadíme do kategorie pervazivních vývojových poruch dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojové poruchy nespecifikované. Ve školním prostředí se nejčastěji vyskytují diagnózy – dětský autismus, atypický autismus a Aspergerův syndrom. Jedinci s poruchou autistického spektra mívají obtíže v rovině sociální, emocionální a i v dalších oblastech života. Zjednodušeně neexistují dvě děti s autismem s naprosto shodnými projevy. To způsobuje problémy ve školním prostředí, protože učitelé i asistenci pedagoga musí hledat pro každého jednotlivce individuální postupy (nelze aplikovat jednotný postup pro všechny se shodnou diagnózou).
- a) Dětský autismus – typické jsou problémy v sociálně komunikačním chování. Pro stanovení diagnózy je důležitá přesná specifikace projevů chování v oblasti sociální interakce, komunikace a stereotypního chování.
 - b) Atypický autismus – sociální dovednosti jsou u osob narušeny méně než u dětského autismu, bývají diagnostikovány v pozdějším věku a často obdrží mylnou diagnózu, např. ADHD nebo vývojová dysfázie.
 - c) Aspergerův syndrom (název podle vídeňského pediatra Hanse Aspergera) – charakteristické jsou potíže v komunikaci a sociálním chování. Projevuje se v nedostatku intuice, neschopnosti porozumět vlastním pocitům i emocím druhých lidí. Časté jsou nadprůměrné znalosti v určité oblasti oproti nezralému sociálnímu a emočnímu chování. Intelekt ani verbální projev není narušen.
- 3) Downův syndrom – genetická anomálie. Typické příznaky jsou šikmo posazené oči, krátký krk, nižší postava, náchylnost k respiračním onemocněním, srdeční vady, změněná funkce štítné žlázy, snížená imunita, poruchy zraku a sluchu, projev

mentální retardace různého stupně. Pouze žáci s diagnostikovanou lehčí formou jsou vzdělavatelní v běžné škole.

- 4) Mutismus – ztráta řeči získaná na funkčním podkladě nepodmíněná organickým poškozením centrální nervové soustavy. Častější výskyt je u dívek. Ve školním prostředí jak uvádí Kendíková (2016, s. 14) lze verbální komunikaci nahradit neverbální v podobě písemného zkoušení, případně znalosti ověřovat bez přítomnosti spolužáků nebo jiných stresových faktorů.
- 5) Vývojová dysfázie – vývojová porucha řeči – poškození řečových center mozku v jeho sluchové a řečové oblasti. Vývoj řeči bývá opožděn a od normálu se kvalitativně liší. Nemoc vyžaduje komplexní spolupráci neurologa, foniatra, logopeda a psychologa a v některých případech lze důsledky vývojové dysfázie zmírnit s kladným dopadem na školní úspěšnost.
- 6) Mentální retardace – IQ pod 70-75, omezení ve dvou či více oblastech schopností potřebných v každodenním životě (komunikace, sebeobsluha, vzdělání, sociální schopnosti). Typickým znakem mentální retardace je nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje v nedostatečném rozvoji myšlení, omezené schopnosti učení a obtížnější adaptaci na běžné životní podmínky. Postižení je vrozené a v podstatě trvalé. Nelze vyloučit určitá zlepšení. V běžných základních školách se dnes vzdělávají i jedinci s lehkou mentální retardací (IQ 50-69). Dokážou respektovat logická pravidla, nerozumí abstraktním pojmům. Mají obtíže se čtením a psaním. Jedincům pomáhá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení individuálních dovedností a kompenzování nedostatků.

3.2.1 Kategorie žáků se zdravotním znevýhodněním

Fischer (2008, s. 73) popisuje zdravotní znevýhodnění jako zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchu, která vede k poruše učení a chování vyžadující určitý stupeň zohlednění při vzdělávání jedince. Chronická onemocnění mají významné edukační důsledky. Jedná se o léčitelná onemocnění, kdy je možné příznaky zmírňovat, průběh nemoci zpomalovat, ale nikoli jedince zcela vyléčit. Postihují všechny věkové kategorie a pro každé věkové období mají svá specifika. Takto oslabený jedinec mívá sníženou odolnost vůči dalším onemocněním a výrazný sklon k recidivám chorob. Tělesné oslabení

často provází funkční poruchy vyšší nervové činnosti. Jedinci trpí psychickými poruchami, jsou brzo a snadno unavitelní, podráždění, trpí nespavostí, úzkostnými stavy, trpí nechutenstvím, nutkavým jednáním a hysterií. Dostavují se nesprávné hygienické a společenské návyky, poruchy chování. Do této skupiny chronických chorob řadíme:

- kardiovaskulární poruchy – srdeční vady,
- poruchy imunitního systému – alergie, autoimunitní onemocnění (roztroušená skleróza), AIDS,
- respirační onemocnění – astma, tuberkulóza, cystická fibróza,
- kožní onemocnění – lupénka, ekzémy,
- metabolické poruchy – dna, diabetes, onemocnění ledvin, infekční onemocnění jater,
- záchvatová onemocnění – epilepsie, Westův syndrom,
- onkologická onemocnění – benigní a maligní nádory, leukémie,
- psychické poruchy a poruchy chování.

Do uvedené skupiny lze zařadit i posttraumatické stavy, které mohou přinášet vleklé zdravotní problémy a přerůst ve zdravotní postižení, jež se následně projevují v negativní psychice nemocného jedince.

3.2.2 Kategorie žáků se sociálním znevýhodněním

Sociální znevýhodnění pozorujeme u jedinců pocházejících z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného (menšiny, azylanti). Jedinci se liší od majoritní společnosti vzájemným soužitím, jazykovou odlišností, interkulturními rozdíly v rodinné výchově, myšlením, úspěšností ve vzdělávání. Jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy. „Nízká sociokulturní úroveň je označována jako znevýhodněné sociální prostředí, sociální handicap, méně podnětné rodinné prostředí“ (Pipeková 2010, s. 36).

Zařadit konkrétní žáky do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním je v praxi poměrně obtížné. Základní východiska jak uvádí Němec (2014, s. 30) obsahuje zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláška č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami). Podle uvedených norem patří mezi žáky sociálně znevýhodněné:

- žáci z rodin, v němž se jim nedostává přiměřené podpory k řádnému průběhu vzdělávání (žáci, jejichž rodiče se školou nespolečně pracují);
- žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálním postavením (ohrožení výskytem sociálně patologických jevů);
- žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka;
- žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou (žáci z dětských domovů a výchovných ústavů);
- žáci (cizinci) z rodin azylantů nebo žadatelů o mezinárodní ochranu na území České republiky.

SVP žáka by podle zákona měly zjišťovat pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. V praxi je běžné, že o zařazení do kategorie sociálně znevýhodněného žáka rozhoduje ředitel. Výjimku tvoří přípravné třídy, u kterých o zařazení musí rozhodnout poradenské zařízení (PPP nebo SPC).

Důležité je zmínit, že pro praxi příslušnost k etnické nebo národnostní menšině není závazná pro kategorizaci žáka se sociálním znevýhodněním.

Kategorie žáků se sociálním znevýhodněním je velmi pestrá a zahrnuje široké spektrum žáků s velmi odlišnými potřebami. Obtíže a z nich vyplývající potřeby se týkají následujících oblastí:

- nedostatky materiální,
- jazyková bariéra,
- chybějící motivace ke vzdělávání,
- absence domácí přípravy.

Rodiny se často potýkají se špatnou ekonomickou situací z důvodu minimálního finančního příjmu. Bytové podmínky bývají hluboko pod úrovní standardního bydlení. Žák následně nenosí potřebné pomůcky, nemá včas uhrazené učební materiály. Finanční situace rodiny nedosahuje na placení školních výlet, ani obědů ve školní jídelně. Žák bývá středem pozornosti v důsledku nedodržování základních hygienických návyků, je neupravený, špinavý. Do školy leckdy nedochází vůbec, neboť nemá na zaplacení dopravy (dojíždějící žák).

Úkolem asistenta pedagoga je v této situaci půjčování školních pomůcek, vedení žáků k základní hygieně, spolupráce s neziskovými organizacemi, které zajišťují sociální práci, výběr příspěvků přímo v rodině v době výplaty, pobírání sociálních dávek.

Jazyková bariéra se vyskytuje převážně u žáků-cizinců, kde se v domácím prostředí komunikuje zcela odlišným jazykem. Minimálně se zohledňuje romština nebo tzv. romský etnolekt češtiny. U těchto žáků dochází k nepochopení v zadání úkolu, problematičtější je u nich formulace myšlenek a odpovědí, při výuce bývají při verbální komunikaci pasivní.

Asistent pomáhá žákům rozvíjet slovní zásobu, ověřuje u nich pochopení a porozumění probíranému učivu, případně tlumočí úkoly srozumitelnou formou.

Žákům ze sociálně slabého prostředí chybí motivace. Prostředí, v němž vyrůstají, je závislé na sociálních dávkách, na manuální načerno provozované práci bez potřeby dosaženého vzdělání. Ani rodinní příslušníci vzdělávání nekladou velkou důležitost.

Asistent pedagoga pak trvale zvyšuje motivaci poukazováním na užitečnost vzdělání, na potřebu získat znalostí a dovedností pro budoucí život žáka.

Neplnění domácí přípravy bývá způsobená faktem, že rodiny neřadí mezi priority vzdělávání a sami nerozumí zadaným úlohám z důvodu nízké gramotnosti. Některá prostředí jsou pro přípravu žáků velmi hlučná a přípravu tak limitují.

Úkolem asistenta může být podpora domácí přípravy formou doučování přímo v rodinném prostředí nebo ve školním prostředí.

Vyhláška č. 147/2011 Sb. podle Němce (2014, s. 35) ukládá, že má být žákům se sociálním znevýhodněním poskytována podpora pomocí tzv. vyrovnávacích opatření (dočasná opatření vyrovnávající výkonnostní úroveň považovanou za standardní v daném věku a stupni pokročilosti. Podpora je systémově zajišťována prostřednictvím:

- zřizováním přípravných tříd,
- financováním asistentů pedagoga z dotačního programu,
- zařazováním multikulturní výchovy do vzdělávacích programů škol,
- dalšími dotačními programy ministerstva školství (např. program na rozvoj inkluzivního vzdělávání..),

- aktivitami neziskových organizací (Člověk v tísni, nadace R-Mosty, obecně prospěšná společnost Nová škola, občanské sdružení Meta, občanské sdružení Romodrom aj.)

3.2.3 Kategorie žáků se zdravotním postižením

Jako jednu z forem zdravotního postižení chápeme tělesné postižení. Mezi ně řadíme postižení mentální, zrakové nebo sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení (SPU) a poruchy chování. Zákon č. 435/2004 Sb. (zákon o zaměstnanosti) rozděluje zdravotně postižené občany pro účely uplatnění v zaměstnání podle stupně zdravotního postižení do tří kategorií:

1. osoba zdravotně znevýhodněná (dříve občan se změněnou pracovní schopností),
2. osoba se zdravotním postižením (občan pobírající částečný invalidní důchod),
3. osoba s těžším zdravotním postižením (občan s plným invalidním důchodem).

Podle druhu postižení můžeme zdravotně postižené dělit do několika skupin:

1. tělesné postižení
2. mentálně postižení
3. kombinované postižení
4. duševní nemoci.

Podle Pipekové (s. 25, 2010) má edukace dětí a žáků s tělesným postižením svá specifika, jež se odvíjejí od somatických a psychických zvláštností uvedených jedinců, proces vzdělávání může proto probíhat různými způsoby. Jedinec je ve svých pohybových schopnostech omezen následkem poškození nosného nebo pohybového ústrojí eventuálně jiného organického poškození. V dětském věku se nejčastěji setkáváme s dětskou mozkovou obrnou. Tělesné postižení ovlivňuje celou osobnost jedince. Je třeba respektovat potíže jedinců se sebeobslouhou, komunikační a společenské problémy, pohybové a transportní obtíže.

Integrovaný žák s tělesným postižením do běžné třídy by měl být sociálně adaptabilní s dostatečnou mírou volných vlastností nezbytných k překonávání překážek. Nejčastější okruhy chronických onemocnění jsou onemocnění onkologická, nemoci žláz, ledvin, alergie, krevní onemocnění, neurologická a psychiatrická onemocnění. K nezbytným

podmínkám pro vzdělávání tělesně postižených patří bezbariérový vstup do školy, odpovídající technické vybavení pro pohyb ve škole, adekvátní didaktické pomůcky, pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností, pomůcky pro psaní a kreslení (trojhranný program aj. ergonomicky upravené psací potřeby), technické pomůcky, pomůcky pro relaxaci a tělesnou výchovu, kompenzační pomůcky (berle, chodítka aj.).

Edukace žáků se zrakovým postižením se váže na stupeň zrakové vady. Pomocí optických pomůcek mohou zvládnout nároky základního vzdělávání žáci s lehkou zrakovou vadou bez mentálního postižení, jak uvádí Pipeková (s. 27, 2010). K základním podmínkám pro vzdělávání jedinců se zrakovým postižením patří podnětné prostředí (základní znalost oftalmopedie), individuální přístup pedagogů k žákům, vhodné technické a materiální vybavení, informovanost spolužáků a rodičů nepostižených žáků s problematikou oftalmopedie, možnosti používání kompenzačních didaktických pomůcek aj., nižší počet žáků ve třídě.

Vzdělávání žáků s lehkým sluchovým postižením za pomoci elektronických sluchadel lze realizovat v běžné škole. Učení je reálné při zajištění dostatečného přísunu akustických a vizuálních podnětů. Pro volbu vhodného způsobu vzdělávání rozhoduje rovněž věk, kdy u jedince byla sluchová vada diagnostikovaná a kdy mu bylo přiděleno sluchadlo umožňující nepromeškat nejvhodnější dobu pro rozvinutí řeči. Sleduje se také komunikační schopnost dítěte.

Mezi vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením řadíme nižší počet žáků ve třídě, znalost speciálních metod a jejich používání ve výuce osob se sluchovým postižením, znalost surdopedie všemi pedagogy, individuální přístup k žákovi, možnost úpravy obsahu učiva v jednotlivých předmětech, materiální a technické vybavení, účinné kompenzační pomůcky, speciální učebnice, výukové videoprogramy, pokračující logopedická péče.

Také žáky s narušenou komunikační schopností lze vzdělávat v běžných základních školách. Žák se ve vzdělávacím procesu seznamuje se základními prostředky účinné komunikace, postupně se naučí srozumitelně vyjadřovat v mluveném i psaném projevu, chápat podstatu a smysl sdělení a zároveň zvládat osobní komunikaci v ústních, písemných i neverbálních

projevech – komunikace by proto měla představovat jednu klíčovou kompetenci v povinném vzdělávání.

K základním podmínkám pro vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností patří individuální logopedická péče napříč všemi předměty, vzdělávání na základě individuálních vzdělávacích plánů se zohledňující klasifikací, individuální přístup speciálního pedagoga a ostatních pedagogů, vhodné sociální klima třídy s nižším počtem žáků, informovanost všech vyučujících o problematice řečového postižení žáka, spolupráce s rodiči, se SPC i s odbornými lékaři.

Mezi nejčastější specifické poruchy učení řadíme dyslexii, dysgrafii a dysortografii, méně dyskalkulii. Bývají provázeny hyperaktivitou, impulzivním jednáním, nesoustředěností, špatnou pohybovou koordinací a případně dalšími příznaky z psychomotorické, mentální a volní oblasti.

Úspěšná edukace je založena na dodržování základních podmínek jak uvádí Pipeková (s. 31, 2010) mezi které řadíme znalost učitele SPU žáka, individuální práce se žákem, opakování učiva, respektování pracovního tempa, zohledněná klasifikace a hodnocení (doporučeno je slovní), zařazení žáka do vhodné skupiny se sníženým počtem žáků ve třídě, použití ověřených postupů i nových metod, pravidelná relaxace, pravidelný režim, uspořádání třídy s podmínkami pro klidnou, samostatnou práci, dobrá komunikace školy s rodiči s jednotným přístupem.

Vzdělávání žáků s poruchami chování může probíhat v základních školách. Základem úspěšnosti je přesná identifikace rozdílů mezi žáky s problémy a mezi žáky s poruchami chování. Žáci s SPCH zpravidla nerespektují některé společenské normy, jsou impulsivní, nepřízpůsobiví a snadno unavitelní. Žáky dělíme do dvou skupin na žáky s normálními předpoklady k učení, jež jsou sociálně nebo jinak handicapováni v důsledku nepříznivých podmínek dosavadní výchovy a na žáky se sníženými předpoklady k učení, u nichž je školní neúspěšnost a výchovné problémy nepřímo závislá na podmínkách výchovy.

K podmínkám úspěšné edukace patří relaxační kout v učebně, kde není žádoucí práce v lavici, využití volného času pro sportovní aktivity a zájmovou činnost a zajištění vhodné

dopravy do školy z důvodu zamezení záškoláctví. Mezi priority ovšem patří spolupráce s rodiči takto problémových žáků.

Žáky s mentálním postižením a žáky se souběžným postižením více vadami vzdělávat v základní škole prakticky nelze pouze výjimečně v ojedinělých případech.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Charakteristika a cíl výzkumu

Podnětem pro výzkum se stala novodobá forma vzdělávání žáků se SVP – inkluze, která koresponduje s výskytem nové pedagogické pracovní pozice na školách, se zaváděním asistentů pedagoga. Jelikož je z hlediska historického pracovní pozice asistenta pedagoga poměrně mladá a já, budoucí pedagog na prvním stupni se s ní pravděpodobně při výkonu svého povolání setkám, chci se zpracováním tématu a vlastním výzkumem přiblížit k této profesi a být na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě připravená.

Ve výzkumné části diplomové práce jsem se zaměřila na pohled pedagoga na roli a přínos asistenta pedagoga a na pohled samotného asistenta pedagoga na svou pracovní pozici a svůj vliv na kompletní klima ve třídě, do níž je žák se SVP zařazen. Každý pedagog oslovený ve výzkumném šetření měl podmínkou osobní zkušenost s asistentem pedagoga v konkrétní třídě na prvním stupni základní školy. Realizovala jsem komparaci napříč všemi věkovými kategoriemi v rozpětí 20 – 60 let mezi muži i ženami z různých základních škol na území celé České republiky.

Výzkum prioritně založený na dvojím dotazníkovém šetření u pedagogů zkoumal postoje k inkluzi spojené s působením asistenta pedagoga. U asistentů pedagoga zjišťoval, jak se ve skutečnosti zaměstnanec v roli asistenta pedagoga cítí, kde vnímá úskalí a nedostatky a kde se cítí svým pánem. Všechny výsledky měli za úkol jediné – přínos pro konkrétního jedince, žáka, pro něhož byla ve třídě uvedena pracovní pozice zřízena. Cílem výzkumu bylo zhodnotit přínos asistenta pedagoga ve třídě.

5 Formulace hypotéz

První hypotéza měla za cíl potvrdit nebo vyvrátit skutečnost, že role asistenta pedagoga je v procesu vzdělávání přínosná pro žáky se SVP.

Druhá hypotéza se opírala o myšlenku, že působení asistenta pedagoga nelimituje roli současného učitele a naopak v procesu vzdělávání celé třídy pedagogovi pomáhá.

6 Metodologie výzkumu

6.1 Místo, doba, výzkumné soubory

V prvním kole jsem pro řešení stanovených hypotéz oslovila pedagogické pracovníky pěti základních škol. Konkrétně se jednalo o školy ze Středočeského kraje a Prahy, základní školu T. G. M. v Poděbradech, základní školu v Městci Králové, 6. základní školu v Kolíně, základní školu Nám. Jiřího z Poděbrad v Praze a základní školu Brána jazyků v Praze. Po rozeslání dotazníků na vybrané základní školy se v odpovědích nevyjádřilo dostatečné množství respondentů, proto jsem ve druhém kole oslovila skupinu pedagogických pracovníků prostřednictvím profesních skupin na Facebooku. Pro výzkum jsem zvolila 2 skupiny:

1. Jsme asistenti pedagoga
2. Učitelky prvního stupně ZŠ sobě (PK) – skupinu spravuje www.pedagogicka-komora.cz.

Cílem těchto skupin je společný zájem jedinců, kteří pracují právě na pozici asistenta pedagoga nebo na pozici pedagoga prvního stupně základní školy. V profesních skupinách předávají své zkušenosti dále. Ve druhém kole jsem zaznamenala mnohonásobně vyšší účast a získala tak dostatečné množství vyplněných dotazníků ke zpracování pro praktickou část.

Teoretickou část jsem z velké části vypracovala v období od září do konce října 2020. V průběhu měsíce října jsem sestavovala dotazníky pro praktickou část práce. Sběr dat prostřednictvím dotazníků jsem realizovala ve druhé půlce měsíce října. V březnu 2021 probíhalo finální zpracování a úpravy. Podmínkou výzkumu bylo zapojení prioritně pedagogů, kteří spolupracují nebo mají zkušenost s asistentem pedagoga a samotní asistenti pedagoga.

6.2 Metody výzkumu

Praktickou část svého výzkumu jsem realizovala prostřednictvím kvantitativního výzkumu, konkrétně pomocí dotazníků složených z uzavřených a velmi cenných otevřených otázek. Díky online dotazníkům jsem obdržela dostatečné množství podkladů ke zpracování a vyřešila tak původní záměr, v němž jsem uvažovala o osobním sběru dat prostřednictvím vedených strukturovaných rozhovorů, které se v současné době ve spojení s výskytem virového onemocnění Covid-19 velmi obtížně realizují.

Dotazník – sestavila jsem dva dotazníky. První dotazník byl určen pro pedagogy (Příloha 2 – 15 otázek), kteří učí na prvním stupni základní školy a mají osobní zkušenost s prací asistenta pedagoga. Druhý pro asistenty pedagoga (Příloha 3 – 17 otázek), kteří působí na prvním stupni základní školy. Oba dotazníky byly složeny z otevřených i uzavřených otázek. Poslední otázka byla dobrovolná a respondenti měli možnost se v ní podělit o svou myšlenku k danému tématu.

Tabulka 2: Přehled respondentů a použitých metod výzkumu

Respondenti	Metody výzkumného šetření	Počet respondentů
Asistenti pedagoga	Dotazník – otevřené a uzavřené odpovědi	133
Pedagogové kooperující s asistentem pedagoga	Dotazník – otevřené a uzavřené odpovědi	163

Zdroj: autor dotazníkového šetření

6.3 Metodika výzkumu

V první fázi jsem vytvořila dva elektronické dotazníky pomocí Formuláře Google (první polovina října 2020).

V další fázi jsem rozeslala dotazníky na vybrané základní školy elektronickou formou (říjen 2020) a čekala následující týden, kolik respondentů dotazník vyplní. Respondentů nebylo dostatečné množství, proto jsem se rozhodla zvolit cestu sdílení dotazníků do profesních skupin na Facebooku a to ke konkrétní pracovní pozici v dotazníku – pedagog prvního stupně a asistent pedagoga. Během následujícího týdne se mi překvapivě vrátilo dostatečné množství vyplněných dotazníků. Velmi mě potěšil zájem respondentů a jejich osobní chuť a zainteresovanost o zvolené téma a problematiku diplomové práce.

V průběhu měsíce března 2021 jsem vyplněné dotazníky jednotlivě vyhodnotila a výsledky šetření doplnila o grafické znázornění pro rychlejší orientaci ve výsledcích. U otevřených otázek jsou opakuující se názory doplněny počtem respondentů.

7 Získané údaje a jejich zpracování

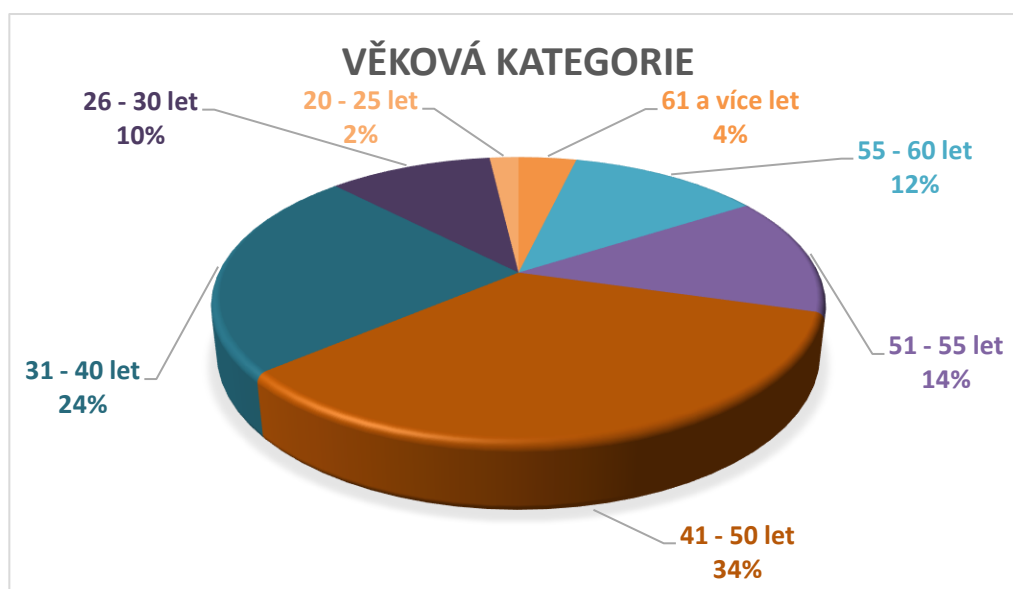
7.1 Vyhodnocení dotazníku 1 – Dotazník pro pedagoga (Příloha 2)

1) Pohlaví pedagoga:

Dotazník pro pedagoga vyplnilo 163 pedagogů. V celkovém počtu byli v zastoupení pouze 2 muži.

2) Věková kategorie:

Graf 1: Věková kategorie pedagogů



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 1 znázorňuje věkovou kategorii pedagogů zapojených do výzkumu. Nejpočetnější zastoupení pedagogů bylo ve věku 41 – 50 let (34 %). Nejméně pedagogů bylo zastoupeno ve věku 20 – 25 let (2 %).

3) Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického směru:

Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů

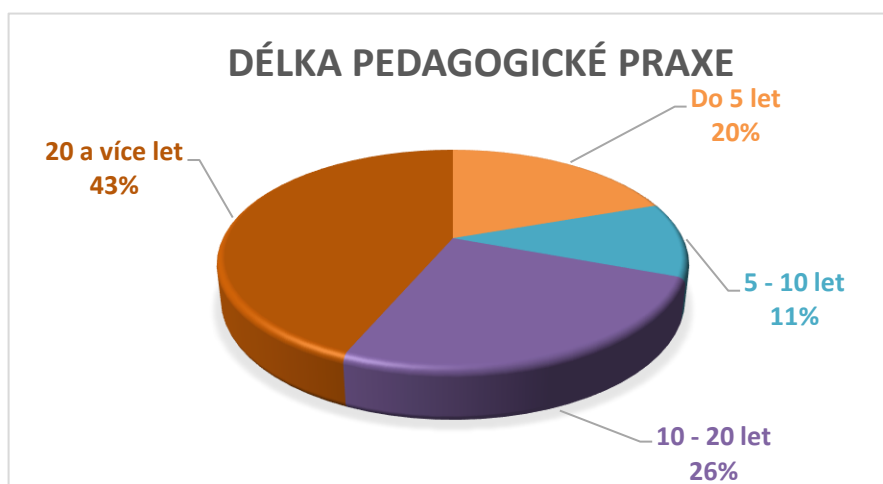


Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 2 znázorňuje nejvyšší dosažené vzdělání pedagoga v pedagogickém směru. Graf dopadl dle mého předpokladu s převahou dosaženého úplného vysokoškolského vzdělání pedagogů (74 % respondentů).

4) Délka pedagogické praxe:

Graf 3: Délka pedagogické praxe

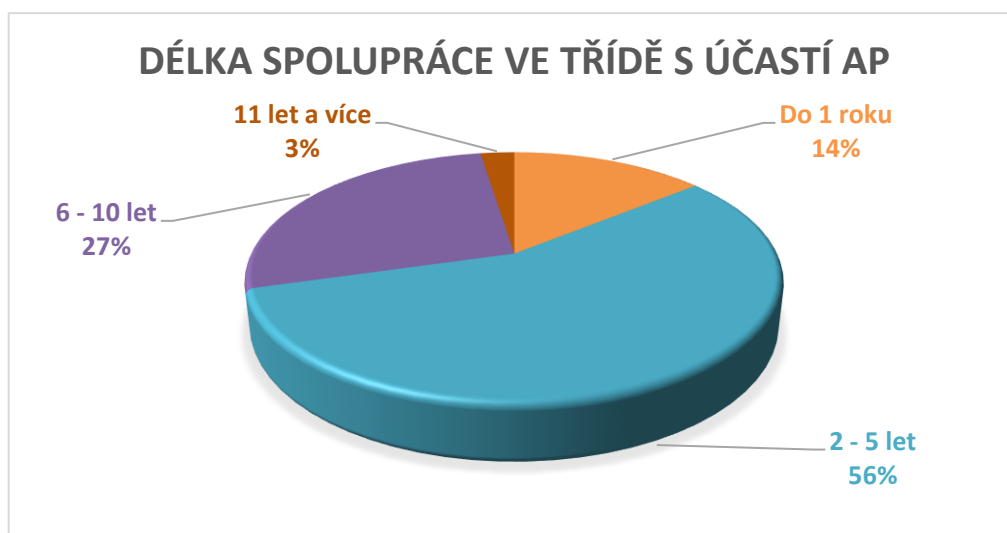


Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 3 znázorňuje délku pedagogické praxe pedagogů. Největší zastoupení bylo v délce 20 let a více - 43 %.

5) *Délka spolupráce ve třídě s AP:*

Graf 4: Délka spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 4 znázorňuje délku spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga ve třídě. V 56 % je zastoupena délka spolupráce v časovém horizontu 2 – 5 let. Dále pak 27 % v délce spolupráce 6 – 10 let. Nejmenší zkušenost vyplynula z délky praxe 11 let a více. Graf dokládá, že pozice asistenta pedagoga je velmi mladá.

- 6) *Souhlasíte s inkluzivním vzděláváním žáků se SVP? Vaše odpověď by měla znít ANO x NE a proč? V obou případech odůvodněte vaše tvrzení.*

Graf 5: Inkluzivní vzdělávání žáků se SVP



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 5 znázorňuje, že 56 % pedagogů je pro inkluzivní vzdělávání žáků se SVP. Nejčastěji pedagogové zmiňují, že uvedené vzdělávání je ideální pro lehké tělesné a mentální postižení. Pedagogové spatřují v inkluzivním vzdělávání výhody i pro žáky bez SVP. Tvrdí, že podporuje rozvoj a vzdělávání všech žáků bez výjimek. Ve 44 % pedagogové nesouhlasí s inkluzivním vzděláváním žáků se SVP a to hlavně z důvodů zaostávání výuky ostatních žáků a dále tvrdí, že pro inkluzivní vzdělávání nejsou vhodné podmínky.

Souhrn odůvodněných tvrzení ve zvolené odpovědi proč inkluze ANO 56 %:

- *v lehkých případech (fyzické postižení, lehká mentální retardace) – 12*
- *podpora rozvoje a vzdělávání všech žáků – 7*
- *nutnost asistenta pedagoga – 7*
- *uzpůsobit počet žáků ve třídě – 5*
- *společnost je různorodá – 4*
- *ale jen v případě, že nejde o narušení intelektu – 3*
- *nutnost speciálních pedagogů ve školách*

- děti mají možnost zažít i jiné chování dětí a vidí, jak se s nimi pracuje
- je potřeba individuálně řešit každý problém samostatně, někdy je inkluze přínosná a někdy naopak. Měli by lépe pracovat poradny - tedy pracoviště na tuto problematiku - odborníci.
- nutné vzdělání pedagogů
- s méně závažnými příznaky IVP
- jedná se pouze o jiné vzdělávací potřeby, není důvod učit jinde
- skvělý efekt pro vývoj žáků se SVP
- usnadnění pedagogické činnosti
- větší motivace pro žáky

Souhrn odůvodněných tvrzení ve zvolené odpovědi pro inkluze NE 44 %:

- zaostává výuka ostatních žáků – 5
- nejsou vhodné podmínky – 4
- mentální postižení – 3
- snižuje se úroveň vzdělání – 3
- není možné žákům se SVP věnovat tolik času, kolik by bylo potřeba – 3
- vysoká zátěž na pedagoga – 2
- každý učitel nemá dostatečné vzdělání a energii
- (nejsem speciální pedagog)
- pokud se jedná o velmi problematické chování
- pedagogové nemají zkušenost s AP
- neznalost speciální pedagogiky
- obtížné na přípravy
- práci za žáka dělá asistent pedagoga
- pokud nemá zájem dítě, ani rodina o vzdělání
- tito žáci by měli pracovat se speciálním pedagogem
- nepřipravenost (prostředí, podklady)
- v případě, že asistent pedagoga není vhodně vzdělán a může ho dělat prakticky kdokoliv
- problém zapojení těchto žáků do běžné výuky

- *není to dostatečně legislativně, materiálně ani pedagogicky ošetřeno*

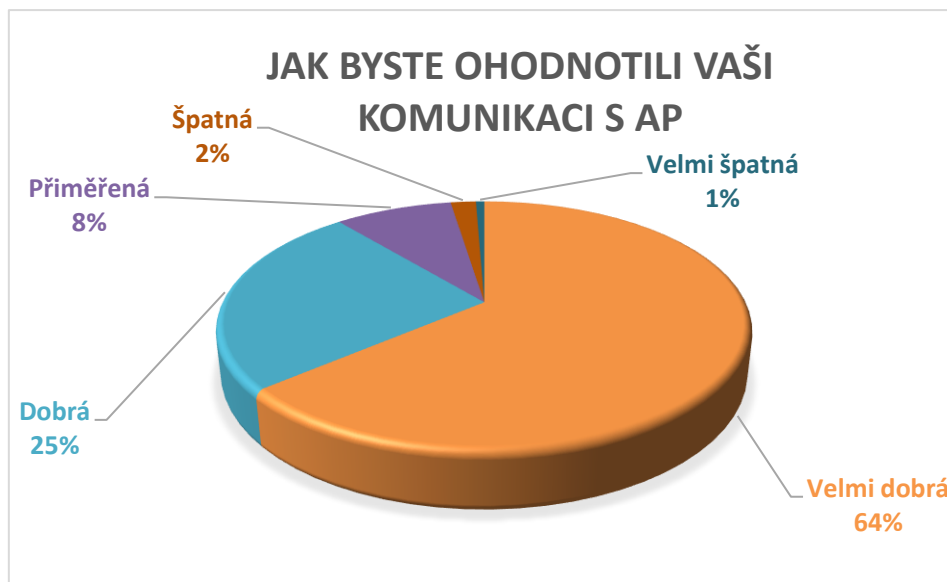
7) *V jakých případech je vhodná práce AP?*

- ***tělesné postižení (př. dítě na vozíku) – 32***
- *děti s SPU – 17*
- *vyšší počet žáků s PLPP nebo IVP – 12*
- *ADHD – 11*
- *smyslové postižení (sluch, zrak) – 8*
- *Aspergerův syndrom (PAS) – 8*
- *prvopočáteční začlenění (1. třída) – 7*
- *lehčí formy SPCH – 7*
- *lehká mentální retardace (IQ 50 – 69) – 6*
- *lehké poruchy soustředění – 5*
- *děti s LMD – 4*
- *těžší forma dyslexie nebo dyskalkulie – 3*
- *ADD – 3*
- *cizinci – 2*
- *diabetes – 2*
- *problém se sociální adaptací – 2*
- *při individuální práci žáka – výlety, exkurze – 2*
- *v případě, kdy žák vyžaduje větší pozornost pedagoga než ostatní žáci*
- *děti s retardací*
- *výpomoc u slabších žáků*
- *děti s dysfázií*
- *následky po mozkové obrně*
- *dle paragrafu 16 a 18 vhodnost je na místě*
- *pomalejší žák, který potřebuje vždy do vysvětlování*
- *žáci s jazykovou bariérou*

V otázce č. 7 jasně převažuje reakce, že role AP je opodstatněná pro žáky s tělesným postižením.

8) *Jak byste ohodnotili vaši komunikaci s AP?*

Graf 6: Komunikace asistenta pedagoga a pedagoga



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 6 znázorňuje, jak funguje komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem. V komplexu vyšla velmi dobře. 89 % respondentů hodnotí oboustrannou spolupráci dobře až velmi dobře.

9) *AP ve vaší třídě byl pohlaví:*

Asistenti pedagoga ve třídě byli v 88 % ženy a ve 12 % byl zástup obou pohlaví, tedy mužů i žen.

10) Máte zkušenost s AP, který nějak obohatil vaši spolupráci? Pokud ano, odůvodněte.

Graf 7: Obohacení práce ve spolupráci asistenta pedagoga a pedagoga



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 7 znázorňuje odpověď na otázku, zda spolupráce asistenta pedagoga obohatila nebo ovlivnila práci pedagoga či nikoliv. 63 % respondentů zvolilo odpověď ANO, obohacuje spolupráci a 37 % zvolilo odpověď NE. Respondenti, kteří zvolili odpověď ano, odůvodňovali svá tvrzení, viz níže. V odpovědích hodnotili respondenti kladně reflexi hodiny, pohled na proces vzdělávání očima další osoby a získávání podnětů pro sebereflexi. V kooperaci s AP oceňují více podnětů k řešení problému a více času, který mohou věnovat žákovi se SVP.

Souhrn obohacení plynoucí z oboustranné spolupráce z pohledu pedagoga:

- *reflexe hodiny, pohled z druhé strany, podněty pro sebereflexi pedagoga – 11*
- *více úhlů pohledu k danému problému, návrh řešení – 11*
- *více očí, více postřehů – 9*
- *věnovaná práce žákovi se SVP nebo naopak, pedagog se věnuje žákovi a asistent pedagoga dohlíží na práci žáků, kterou mají zadanou od pedagoga*
- *empatie, smích, důvěra, kreativita, lidskost – 9*
- *nové (inovativní) nápady a náměty do hodin (HV) – 8*
- *tvůrčí činnost při výchovách – 7*

- nové pomůcky, materiály – 7
- kooperace ve vzdělávacím i výchovném procesu – 6
- nový pohled na metody výuky – 6
- vzájemná inspirace – 6
- individualizace výuky – 5
- vyzkoušení různých organizačních forem práce – 4
- jiný směr komunikace, další nový přístup k žákovi – 4
- snadnější hledání cesty k některým žákům – 4
- možnost aktivit pro více skupin – 4
- obohacení mé práce – učení v tandemu – 4
- doplnění a rozvíjení komunikace ve třídě – 3
- větší motivace a podpora žáka – 2
- s postiženým žákem je to speciální práce a asistent mě ji ukázal a naučil – 2
- organizace třídy
- podpora pedagoga (osobní psycholog)
- obohacení při práci na PC
- asistent je ve třídě i o přestávce a díky tomu pronikne lépe do atmosféry třídy

11) Jak byste ohodnotili kvalitu spolupráce s AP (v roli učitele)?

Kvalita spolupráce s asistentem pedagoga vychází velmi dobře. Celkově označilo 84,7 % pedagogů spolupráci jako dobrou až velmi dobrou. V další otázce můžeme vidět, v čem tato spolupráce přesně spočívá.

12) V čem spočívá spolupráce AP a U?

Spolupráce prioritně spočívá v komunikaci mezi AP a U, v plánování obsahu vzdělávání a v tvorbě příprav, která je založená na vzájemné důvěře, porozumění, toleranci a podpoře.

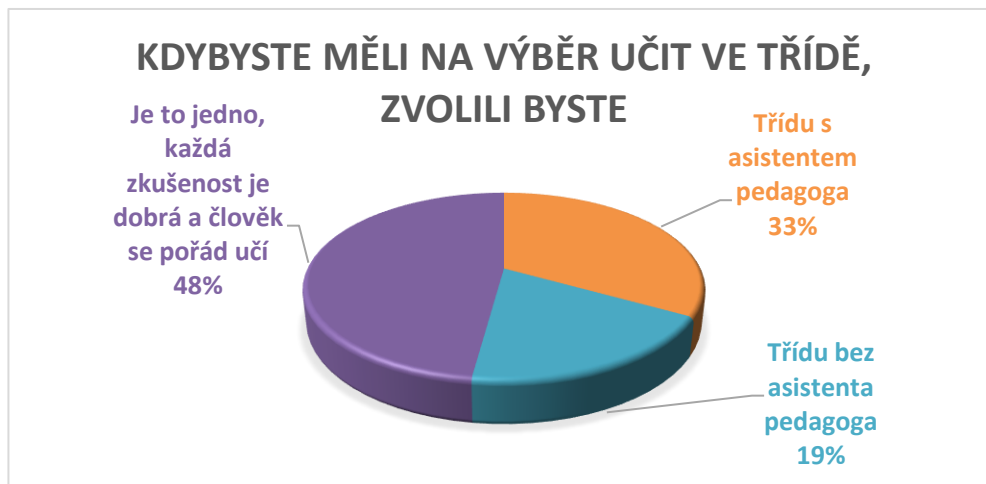
Odpovědi pedagogů:

- **vzájemná komunikace U a AP – 24**
- **plánování + přípravy – 18**

- *pomoc při organizaci výuky – 15*
- *vzájemná důvěra a podpora – 14*
- *příprava pomůcek – 13*
- *domluva – 12*
- *vyhodnocení společného posunu (cíl) – 11*
- *zápis a kontrola nad zadanou prací – 10*
- *kooperace ve vzdělávání i výchovném procesu – 9*
- *komunikace (o žácích) – 8*
- *porozumění, tolerance – 8*
- *nová strategie pro žáka se SVP – 8*
- *každodenní výuka – 8*
- *pohotovost při práci – 7*
- *reflexe hodin a výuky žáků – 5*
- *komunikace rodič + učitel + asistent pedagoga – 5*
- *domluvená pravidla – 4*
- *drobné administrativní úkoly (kopírování pracovních listů aj.) – 3*
- *výpomoc při diferenciaci učiva v hodině – 3*
- *učení v tandemu – 3*
- *formy práce*
- *téma*

13) Kdybyste měli na výběr učit ve třídě s AP nebo ne, zvolili byste:

Graf 8: Výběr vzdělávací skupiny žáků



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 8 nám znázorňuje, zda pedagogové jsou přikloněni k výuce ve třídě s AP nebo bez. 48 % nevolilo konkrétní stav ve třídě a dalších 33 % zvolili třídu s asistentem pedagoga. Pouze 19 % by volilo třídu bez asistenta pedagoga. Výsledky poukazují na skutečnost, že 81 % pedagogů nemá problém s výukou spojenou s podpůrným opatřením typu AP ve třídě a tudíž podporují stanovenou hypotézu o přínosu AP pro žáky zapojené do procesu inkluze.

14) Jak byste ohodnotili vaši zkušenost v komunikaci s rodiči žáků se SVP?

Pedagogové označili svou zkušenost v komunikaci s rodiči žáků se SVP v 86,6 % jako kladnou až spíše kladnou. V 11,1 % mají zkušenost zápornou a pouhých 2,5 % doposud nemá zkušenost žádnou.

15) Dobrovolné: Pokud vás ještě k uvedenému tématu napadá, prosím napište a přispějte svou myšlenkou.

Většina odpovídajících pedagogů se snažila zdůraznit, jak by se dala pozice asistenta pedagoga zlepšit. Největší problém vidí ve vzdělání a v platech pro asistenty pedagoga. Jako další důležitý faktor uvádějí přesnější specifikaci práce asistenta

pedagoga a v neposlední řadě se shodli, že pro efektivní inkluzi je podstatná vzájemná empatie a důvěra. Přiklánějí se k osobní účasti při výběru asistenta pedagoga.

Výňatek z otevřených odpovědí:

- *Záleží na zkušenosti asistenta pedagoga, problém vidím v rychlokurzech.*
- *Pro fungování inkluze v ČR by se měl zmenšit počet žáků ve třídě.*
- *Lepší školení pro asistenty pedagoga. Většina nemá vzdělání a pedagog se pak bojí spolupráce. Žádný pedagog nechce učit ještě dospělého člověka, když má třídu plnou žáků.*
- ***VZDĚLÁNÍ!***
- *Záleží na konkrétním asistentovi. Mám zkušenost s mladou čerstvě vystudovanou dívkou plnou elánu a pak se starší paní, která nemohla sehnat práci a tak si to za ty peníze přišla odsedět.*
- *Aby se zkvalitnili asistenti pedagogů, bylo by potřeba zvýšit jejich platy.*
- *Důležitá podpora vedení, některé školy inkluzivní vzdělávání stále nechtějí podporovat.*
- ***Spolupráce studentů z vysokých škol, kteří pak budou v budoucnu působit v pedagogickém směru (př. pedagog, speciální pedagog, psycholog) by určitě zkvalitnila pozici asistenta pedagoga.***
- *Důležitost znát psychologii dítěte.*
- *Pedagog by měl právo si asistenta vybrat. Velký faktor dobré spolupráce je, aby si sedli lidsky!*
- *Přesně definovat práci asistenta pedagoga.*

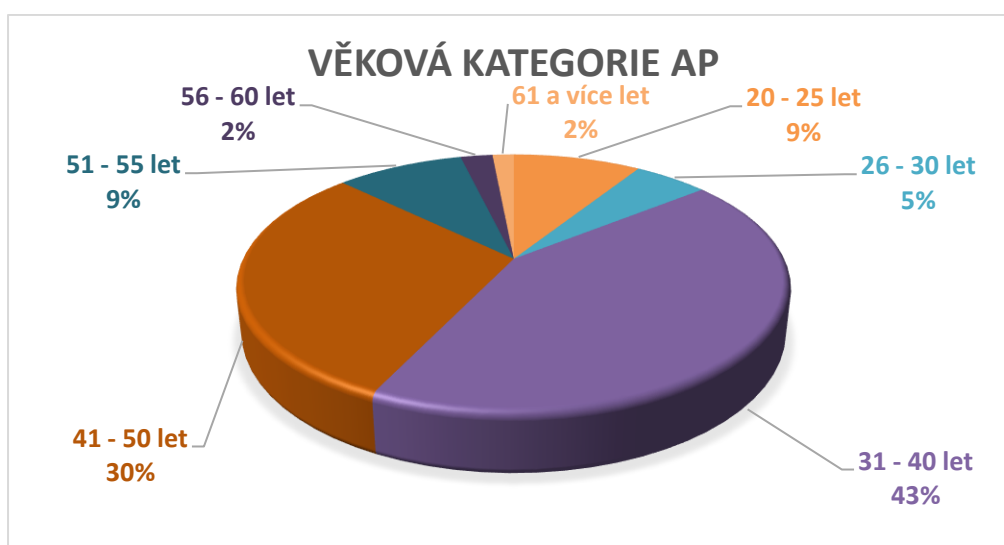
7.2 Vyhodnocení dotazníku 2 – Dotazník pro asistenta pedagoga (Příloha 3)

1) Pohlaví AP

Dotazník pro asistenta pedagoga vyplnilo celkem 133 respondentů, všichni pohlaví ženského.

2) Věková kategorie AP:

Graf 9: Věková kategorie asistenta pedagoga

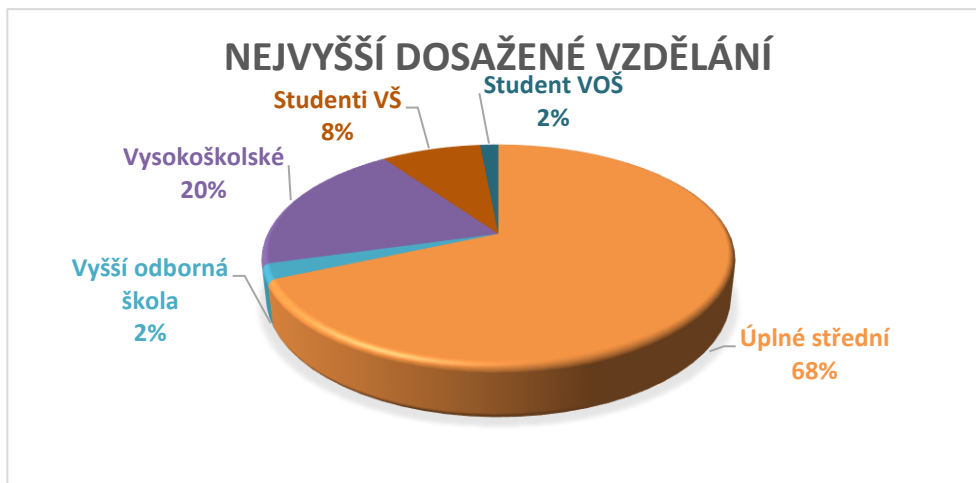


Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 9 znázorňuje věkovou kategorii asistentů pedagoga. Největší zastoupení bylo ve věku 31 – 40 let (43 %).

3) Nejvyšší dosažené vzdělání:

Graf 10: Nejvyšší dosažené vzdělání AP



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 10 znázorňuje nejvyšší dosažené vzdělání asistentů pedagoga. Nejvíce odpovídajících asistentů pedagoga má úplné střední vzdělání (68 %). Bohužel je problém, že tito asistenti nemají ve většině případů pedagogické zaměření. Převážně absolvovali alespoň kurz k výkonu své profese, což vyplývá z následující otázky.

4) Absolvoval jste kurz AP?

Graf 11: Absolvování kurzu k výkonu práce AP



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 11 znázorňuje, zda asistent pedagoga vykonával kurz. V 72 % AP absolvovali kurz k výkonu asistenta pedagoga. 23 % respondentů neabsolvovalo kurz vůbec a 5 % dochází na kurz asistenta pedagoga aktuálně.

5) *Délka asistentké praxe:*

Graf 12: Délka asistentké praxe

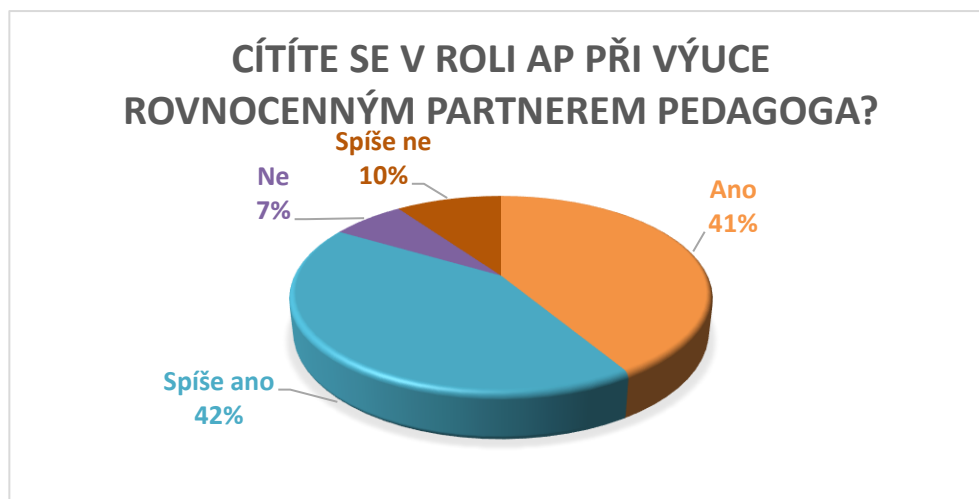


Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 12 znázorňuje délku asistentké praxe. Z grafu je patrné, že pozice asistenta pedagoga je velice mladá, největší zastoupení je v délce praxe 2 – 5 let (55 %).

- 6) *Cítíte se v roli asistenta pedagoga při výuce rovnocenným partnerem pedagoga?*
Pokud je vaše odpověď NE nebo SPÍŠE NE, odůvodněte ji.

Graf 13: Rovnocenná role mezi asistentem pedagoga a pedagogem



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 13 znázorňuje, zda se asistent pedagoga cítí ve své roli při výuce rovnocenným partnerem pedagoga. Ve 42 % odpověděli asistenti pedagoga spíše ano a ve 41 % ano. Celkově se tedy 83 % AP cítí rovnocennými partnery při své práci s pedagogem, což vypovídá o dobrém klimatu třídy a především odráží vzájemnou loajalitu, toleranci a respekt mezi oběma aktéry (U x AP). V 17 % se asistenti necítí rovnocenným partnerem a následovně uvádějí své důvody. Negativní odpovědi vycházeli prioritně od začínajících asistentů pedagoga a od AP, kteří u pedagoga vnímali nesouhlas s inkluzí.

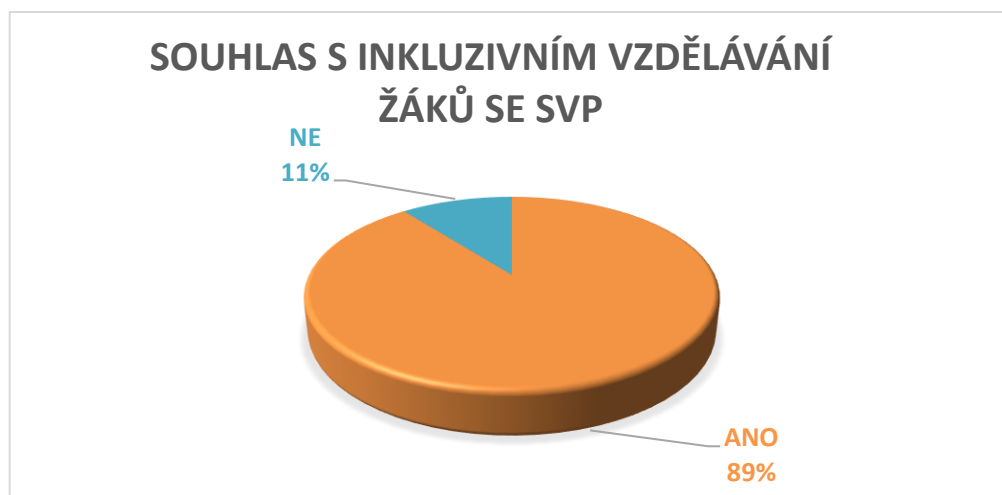
Důvody proč se AP necítí ve své roli při výuce rovnocenným partnerem pedagoga:

- *Pedagog vede výuku, asistent pedagoga ne – 5*
- *Pedagog neuznává pozici asistenta pedagoga – 4*
- *Pedagog dává najevo, že je něco více a pak žáci neberou asistenta pedagoga vážně – 4*
- *Pedagog nesouhlasí s inkluzí - 3*

- *Pedagog mě spíše zneužívá pro práci, kterou nechce dělat sám (stříhání, lepení aj.) – 3*
- *Pracuji pouze podle pokynů pedagoga, není tam žádná moje invence – 3*
- *Nemám vzdělání jako pedagog – 2*
- *Pedagog vyučuje celou třídu, asistent pouze jednoho žáka – 2*
- *Kdybychom byli rovnocenní, byla by to párová výuka.*
- *I když jako asistent pedagoga supluji, stále jen pomáhám.*

7) *Souhlasíte s inkluzivním vzděláváním žáků se SVP? V obou případech odůvodněte vaše tvrzení.*

Graf 14: Inkluzivní vzdělávání žáků se SVP



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 14 znázorňuje, zda asistent pedagoga je pro inkluzivní vzdělávání žáků se SVP nebo nikoliv. V 89 % asistenti pedagoga souhlasí s inkluzivním vzděláváním, pouze 11 % nesouhlasí. Respondenti své tvrzení měli odůvodnit, viz. níže. Odpovědi se jednoznačně přiklonili k účinnosti podpůrného opatření - AP.

Odpovědi asistentů pedagoga, kteří zvolili svou odpověď ANO.

- *Dává šanci i méně zdatným dětem – 18*
- *Přínosné pro děti, vědí, že nejsou všichni stejní – 13*
- *Lepší začlenění do běžného života – 12*

- *Nutnost individuálního posuzování – 9*
- *Vzdělání je pro všechny, ale nesmí se jít za určité hranice – 9*
- *Vždy by měl být žák posouzen individuálně. Do tohoto vzdělání ale nepatří žáci s mentálním postižením – 6*
- *V některých případech stačí žákům trochu pomoci a dokáží více než žáci bez SVP – 4*
- *Mám ve třídě dítě s poruchou autistického spektra a je velmi chytrý – 3*

Odpovědi asistentů pedagoga, kteří zvolili svou odpověď NE:

- *Bylo by jim lépe ve speciální škole – 6*
- *Zdržování ve výuce – 3*
- *Výuka na ZŠ těmto žákům většinou nic nepřináší – 2*
- *Ostatní žáci musí pracovat pomaleji, přestože asistent pedagoga pomáhá.*

8) *Je podle Vás asistent pedagoga pro žáka se SVP z hlediska jeho vzdělávání přínosnější než samotné zařazení žáka do základní školy speciální? Objasněte svoje stanovisko.*

Graf 15: Přínos asistenta pedagoga pro žáka se SVP



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 15 nám znázorňuje, zda je asistent pedagoga pro žáka se SVP přínosný. V 82 % se respondenti přiklání ke kladné odpovědi. Shrnují, že AP má čas se věnovat žákovi individuálně. Díky AP má pak žák možnost lepšího začlenění do společnosti

i v pozdějším věku. 18 % respondentů nesouhlasí a v odpovědích uvádí, že žák chce zažívat vlastní úspěchy a chce být za ně chválen a právě s AP nelze uvedenou potřebu naplnit. Vzhledem k 82 % kladných odpovědí, lze usuzovat, že efekt pro žáky pedagogové jednoznačně shledávají v přítomnosti AP.

Zvolená odpověď ANO - odůvodnění:

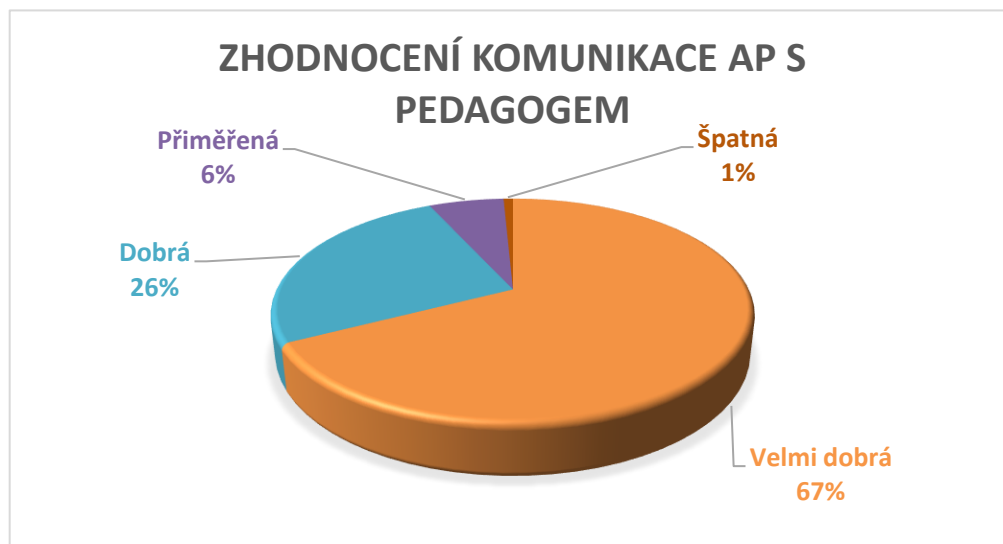
- *Asistent pedagoga má čas se věnovat žákovi individuálně – 10*
- *Lepší začlenění do společnosti (i v pozdějším věku) – 8*
- *Pokud zvládne učivo s dopomocí, kdyby se dělo, že nezvládá učivo vůbec, rozhodně doporučuji speciální školu – 6*
- *Žák je díky němu motivován – 6*
- *Důležité co má žák za poruchu, někdy je opravdu nezbytné, aby žák byl spíše ve speciální škole, ale pokud to jde a je šance, určitě jsem pro asistenta pedagoga na ZŠ – 6*
- *AP je velmi důležitý pro děti se SVP. Jsou to děti, např. s určitým problémem se socializovat, avšak častokrát mají IQ vyšší než spolužáci. Proč tyto děti vyřazovat ze ZŠ do ZŠ speciálních – 5*
- *Musí být důvěra a spolupráce – 5*
- *Vyrovňuje podmínky pro všechny žáky – 5*
- *Záleží na postižení, pokud se jedná o žáka, který má např. pohybové postižení, ale intelektuálně je zcela v pořádku – 2*

Zvolená odpověď NE a její odůvodnění:

- *Není, dítě chce už ze své podstaty zažívat úspěchy a chce za ně být chváleno, mnohdy spíše slaví úspěch asistentův a ne svůj. Ve škole speciální by zažívalo úspěchy své – 4*
- *Asistenti neví co s takovým žákem dělat – 2*
- *Přínos pouze pro žáka, ale pro ostatní žáky nikoli.*

9) *Jak byste ohodnotili vaši komunikaci s pedagogem?*

Graf 16: Komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 16 znázorňuje hodnocení komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem. V 93 % asistenti pedagoga zvolili odpověď velmi dobrá až dobrá komunikace s pedagogem. Pouze 1 % hodnotí komunikaci s pedagogem jako špatnou.

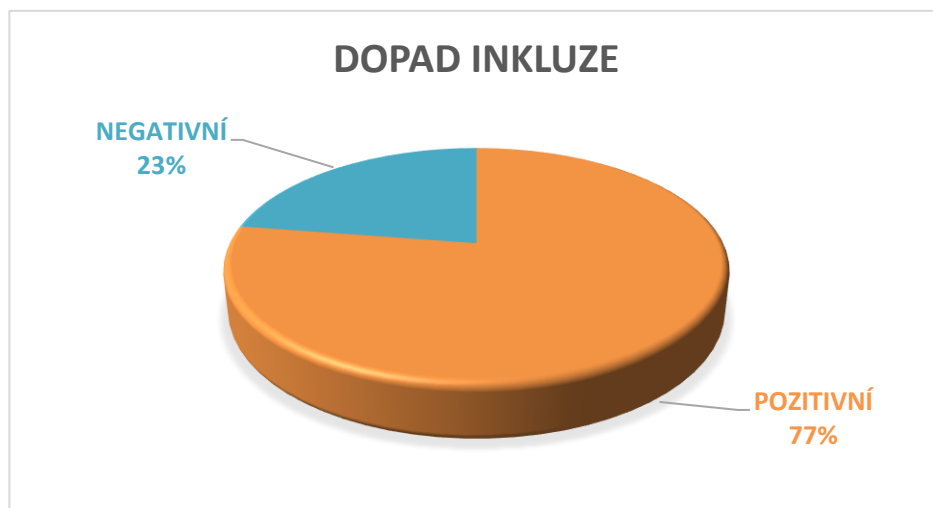
Z odpovědí vyplývá, že v působení AP neshledávají pedagogové žádnou překážku a v práci je jejich přítomnost nijak nelimituje.

10) *Pedagog ve vaší třídě byl pohlaví*

Největším zastoupení pedagogů ve škole jsou ženy a to v 85 %. V 13,5 % pohlaví obojí – buď muž, nebo žena. Muži zastupují pouze 1,5 % na této pozici.

11) Domníváte se, že inkluze má negativní nebo pozitivní dopad a proč? Objasněte svoje stanovisko.

Graf 17: Inkluze a její dopad



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 17 znázorňuje inkluzi a její dopad. V 77 % respondenti označili, že inkluze má pozitivní dopad a to hned v několika důvodech. Žák se učí toleranci, trpělivosti, komunikaci a hlavně vnímání odlišností. Díky těmto aspektům pak funguje lepší začleňování všech žáků do společnosti. V 23 % byl označen negativní dopad. Asistenti tvrdí, že dochází ke zpomalení tempa výuky celé třídy.

Pozitivní dopad inkluze a její odůvodnění:

- žák (se SVP i bez SVP) se učí toleranci, trpělivosti, komunikaci, vnímání odlišností – 12
- lepší začleňování do společnosti (dává možnost dítěti normálně žít v budoucnu) – 9
- učí společnost si pomáhat – 8
- i ti, kteří mají handicap, dokáží pochopit cokoliv – 4
- určitě pozitivní, ale hodně věcí je nepřesných (např. asistent pedagoga nemá většinou jistotu práce – pak je těžké najít kvalitního asistenta pedagoga)
- je možnost individualizace – 4

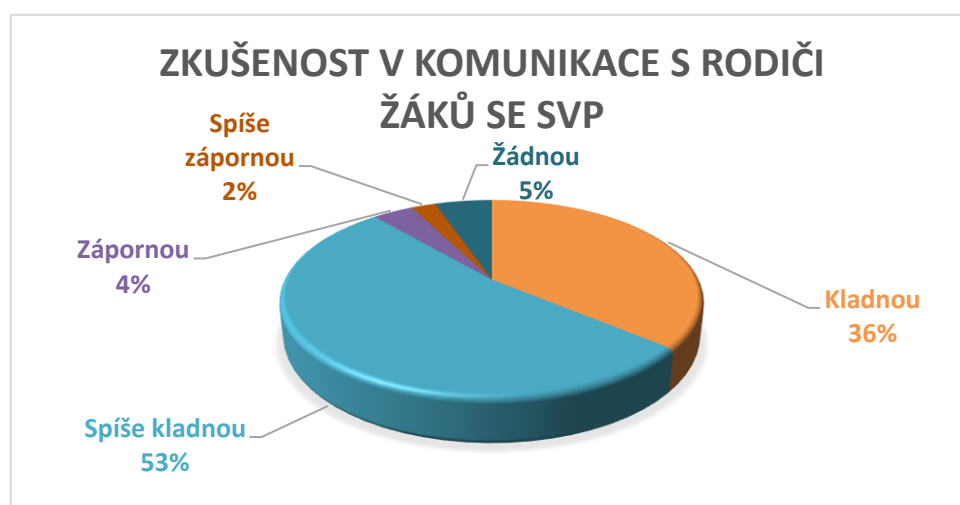
- rozvíjí větší sebevědomí žáků se SVP – 3
- lidskost – 3
- vždy jednat v zájmu dítěte – 3
- nové možnosti a způsoby spolupráce ve školství – 2
- v případě, že nenarušuje klima třídy – 2

Negativní dopad inkluze a její odůvodnění:

- zpomalení tempa výuky – 5
- když je dítě tlačeno rodičem – 3
- odsunutí ostatních dětí na druhou kolej – 3
- žák se SVP narušuje chod klasické třídy – 2
- učitelé nejsou připraveni a rodiče chtějí zázraky – 2

12) Jakou máte zkušenost v komunikaci s rodiči žáků se SVP?

Graf 18: Komunikace s rodiči žáků se SVP



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 18 nám znázorňuje zkušenost v komunikaci asistenta pedagoga a rodiče žáka se SVP. V 89 % je zkušenost asistenta pedagoga v komunikaci s rodiči žáka se SVP spíše kladná až kladná. Pouze 6 % má zkušenost zápornou až spíše zápornou. Velmi nízké procento asistentů pedagoga nemá žádnou zkušenost (5 %).

13) Jste spokojen s finančním ohodnocením vaší práce?

Graf 19: Spokojenost finančního ohodnocení AP



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 19 znázorňuje míru spokojenosti asistentů pedagoga s jejich finančním ohodnocením práce. V 59 % nejsou asistenti pedagoga se svým finančním ohodnocením spokojeni. Dalších 41 % naopak spokojena je. Tuto otázku rozvádějí další dvě následující otázky, které dávají nahlédnout do pracovního poměru AP a jejich úvazků.

14) Máte pracovní poměr uzavřený na dobu?

V 71 % mají AP pracovní poměr uzavřený na dobu určitou a v 29 % na dobu neurčitou. Ze statistiky vyplývá nejistota v zaměstnání AP.

15) Jaký máte pracovní úvazek?

Pracovní úvazek má 76 % AP pouze částečný. V dalších 24 % má AP plný pracovní úvazek. Tato otázka nám doplňuje předešlou otázku, z které můžeme opět vyčíst nejistotu asistentů pedagoga na jejich pozici.

16) Máte jasnou představu o své pracovní náplni a vašich kompetencích?

Graf 20: Představa asistenta pedagoga o pracovní náplni a jeho kompetencích



Zdroj: autor dotazníkového šetření

Graf 20 znázorňuje, zda má asistent pedagoga jasnou představu o své pracovní náplni a svých kompetencích. 81 % respondentů představu má, 17 % pouze částečně. 2 % respondentů jasnou představu o své pracovní náplni nemá.

17) Dobrovolné: Pokud vás ještě něco k tomuto tématu napadá, napište prosím vaši myšlenku.

Asistenti pedagoga tvrdí, že by měli být častější návštěvy pracovníku z SPC v praxi, díky kterým by pak vznikali kvalitnější posudky na žáky. Za časté označují podceňování této pozice, přáli by si více vstřícnosti a ocenění.

- Častější návštěva pracovníku SPC do tříd.
- Poradenské zařízení by nemělo psát posudky od stolu, ale z praxe.
- Důležitost souhry asistenta pedagoga a pedagoga.
- AP i učitel se musí dál vzdělávat, hledat nejlepší přístupy a zapojit do procesu všechny žáky i rodiče. Podstatnou část v tom hraje komunikace a důraz na podstatné věci a hodnoty.

- *Asistent pedagoga je velmi důležitá pracovní pozice, která je velice podceňovaná a vnímána jako přítěž a zbytečnost. Přitom bez asistentů se inkluze neobejde.*
- *Asistent pedagoga by měl být automaticky zařazen do každé třídy, zvláště na první stupeň tam, kde jsou spojené ročníky. Odpadlo by složité "papírování", vyšetřování dětí u odborníků. Každý učitel přesně ví, kde a u koho by potřeboval pomoc od asistenta.*
- *Všechno je o komunikaci a dobrém kolektivu a přijetí AP mezi sebe.*
- *Povolání asistenta sebou nese určitou nejistotu. Převážná část asistentů dostává smlouvu vždy pouze na rok.*
- *Každé dítě má právo na kvalitní vzdělávání, a pokud k tomu může přispět asistent pedagoga tak je to v běžné škole pro toto dítě velká pomoc a podpora.*
- *Pokud už inkluze je, asistenti jsou klíčové postavy pro zvládnutí inkluze.*
- *Obávám se toho, aby za chvíli nebylo na školách víc asistentů než učitelů. Speciální škola by neměla být vnímána jako něco za trest, ale jako místo, kde odborníci a prostředí udělají pro dítě maximum.*
- *Asistence u dětí s tělesným postižením a u dětí z cizojazyčného prostředí je žádoucí.*
- *Ve speciální škole by mnohé z dětí, které se trápí s učením v ZŠ, zažívaly pocit většího úspěchu.*

8 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Než přejdeme k vyhodnocení praktické části, vraťme se společně k úvodu a připomeňme si, že inkluzivní vzdělávání je podřazeno pod sociální inkluzi, která primárně zasahuje do všech oblastí lidského života. Netýká se pouze oblasti školství, ale i volného času, zaměstnání, bydlení aj. Inkluzivní vzdělávání napomáhá sociální exkluzi – vyloučení ze společnosti a totální izolaci. Inkluzi lze považovat za odrazový můstek pro úspěšnou socializaci, zařazení se a samostatné fungování vybraného jedince ve společnosti. Podporuje rovnost a právo všech bez rozdílu na vzdělání.

Do mého výzkumu se v rámci dotazníkového šetření zapojilo celkem 296 respondentů (163 pedagogů + 133 asistentů). 99 % zúčastněných bylo ženského pohlaví a méně než 1 % pohlaví mužského. Statistika potvrdila mou osobní hypotézu o genderově nevyváženém povolání – učitelství 1. stupně, které se v naší společnosti bez žen jednoduše neobejde. Výsledek evokuje jednoduchou otázku Proč právě převaha žen? Z otevřených otázek dotazníkového šetření se nabízí zamyšlení nad finančním ohodnocením práce pedagogů a v podstatě i práce asistentů pedagoga. V teoretické části práce a následně v praktické části se pravidelně hovoří o nejisté budoucnosti práce asistenta pedagoga a o široké škále možného platového zařazení. Usuzuji tedy, že muž, který s sebou nese tíhu finanční jistoty pro zabezpečení rodiny, se s takovou vyhlídkou nemůže spokojit, byť roli pedagoga může vykonávat na vysoké a efektivní úrovni. Svůj vliv má zajisté i poslání ženy coby matky a skutečnost, že péči o rodinu a své děti promítá do vzdělávacího procesu s přirozenou empatií.

V dalším šetření 34 % dotazovaných učitelů bylo ve věku 41 – 50 let. Dá se předpokládat, že učitelé měli pro spolupráci s asistenty víc jak 10letou pedagogickou praxi, z čehož vyplývá praxe v komunikaci se žáky se SVP, jejich rodiči i v komunikaci s kolegy učiteli i vedením školy. Konkrétně 43 % respondentů přiznalo délku pedagogické praxe 20 a více let. Vcelku mě potěšilo, že úplné vysokoškolské vzdělání mělo 74 % dotazovaných respondentů, dalších 24 % vysokou školu studuje nebo absolvovalo vysokoškolské absolutorium v programu celoživotního vzdělávání a pouze 2 % působících učitelů mělo střední vzdělání.

3 % dotazovaných pracuje s AP víc jak 11 let, 56 % 2-5 let, což potvrzuje, že pracovní pozice AP je velmi mladá a svůj profesní kodex si stále dotváří a uceluje.

56 % respondentů se kladně staví k inkluzi, ale připomíná, že v opodstatněných případech a výhradně za přítomnosti AP. Nesouhlasná tvrzení se opírají o neznalost problematiky speciální pedagogiky u AP, o skutečnost, že AP odvádějí práci za žáka sami, že není dostatek času pro práci se žáky se SVP a je kompletně zpomalené tempo výuky ve třídě. Lze konstatovat, že statistika se přiklání k potvrzení hypotézy o nezbytnosti AP.

V otevřených odpovědích se respondenti přiklánějí k výuce s AP v případě, že je diagnostikovaná lehká porucha soustředění, ADHD, ADD, SPU, jazyková bariéra, smyslová postižení, diabetes a prioritně tělesné postižení, kdy je dítě na vozíku, při školních akcích – výlety, exkurze.

89 % učitelů nespatřuje bariéru v komunikaci s AP a hodnotí ji za velmi dobrou až dobrou. I v tomto případě nám odpovědi potvrzují hypotézu, že práce AP nijak práci pedagoga nelimituje. Obdobně jako u pedagogů 1. stupně vládnu ženy i zkušenosti respondentů na pozici AP měli z 88 % se ženami.

63 % respondentů překvapivě práci AP vnímali jako přínosnou pro ně samotné. Ocenili reflexi hodiny od druhé osoby, nové nápady a náměty pro výuku, odlehčení.

Obdobně jako komunikaci si pedagogové pochvalovali i kvalitní spolupráci s AP a to zhruba v 85 %. Opakovaně zmiňovali vzájemnou kooperaci a komunikaci, důvěru a podporu, společné plánování a výpomoc jak v přípravě pomůcek, tak při výuce. I zde se potvrzuje přínos AP.

Zhruba 50 % učitelů se nepřiklání k výuce ve třídě s AP ani bez AP. Konkrétně učitelé se nebrání jakékoli formě výuky, neboť ji vnímají jako další možnou a cennou zkušenost.

86,6 % pedagogů má v komunikaci s rodiči žáků se SVP více méně kladnou zkušenost a jen 2,5 % zkušenost žádnou nemá.

Věková kategorie respondentů z řad AP se pohybovala v rozpětí 20-61 a více let, přehledně znázorněno v Tabulce 3.

Tabulka 3: Věková kategorie AP

Věk AP (v letech)	20-25	26-30	31-40	41-50	51-55	56-60	61 a více
Respondenti (v %)	9	5	43	30	9	2	2

Zdroj: dotazníkové šetření autora

73 % AP bylo středního věku 31-50 let a z celkového počtu všech respondentů 68 % dosáhlo úplného středního vzdělání, 72 % absolvovalo kurz k výkonu AP, ovšem 23 % kurz vůbec neabsolvovalo. Příjemné bylo zjištění, že 19 % AP práci vykonává již 5-10 let a 55 % 2-5 let. 22 % AP je v pracovní pozici prvním rokem. Statistika upozorňuje na skutečnost, že pracovní pozice AP je mladá a tudíž stále ještě ve vývoji.

Jako pozitivní hodnotím výsledek výzkumu, v němž 83 % AP vnímá svou práci rovnocenně ve vztahu k pedagogovi. V opačném případě jako důvod uvádějí, že pedagog je víc, oni jsou jen přísluhovači a svým vzděláním na roli učitele ani nestačí.

89 % jednoznačně souhlasí s inkluzí, neboť nabízí šanci i slabším jedincům, všichni jsou si rovni bez rozdílu a je šance pro snadnější zapojení do běžného společenského života. Nesouhlas s inkluzí se opírá o názor, že je tento proces bez efektu a naopak brzdí běžné žáky při výuce.

Většinově (z 82 %) AP vnímají svůj přínos pro žáky se SVP ve třídě za kladný. Opět uvádějí, že žák s problémem dostává dobré základy pro pozdější začlenění se do společnosti, chválí možnost individuálního přístupu a větší motivaci pro žáka.

93 % respondentů hodnotí kladně i komunikaci mezi AP a U.

Předchozí výsledky se opět přiklánějí k pozitivní roli práce AP.

AP potvrzují mou hypotézu, že na pozici učitele 1. stupně převažují v zastoupení ženy. 85 % AP výhradně bylo zařazeno do třídy, kde vyučovala žena.

77 % respondentů zastává názor, že inkluze má pozitivní dopad, usnadňuje zařazení a fungování ve společnosti, rozvíjí komunikaci, toleranci a trpělivost.

Co je pozitivní a myslím velmi podstatné je komunikace s rodiči žáka s problémem, kterou z 89 % vnímají AP kladně.

Obecně se dá říci, že AP jsou zastánci inkluze, ale co se týká finančního ohodnocení práce, nevyjadřují příliš spokojenost a upozorňují na nejistotu práce do budoucna, neboť ze 71 % mají pracovní poměr uzavřený na dobu určitou a navíc ze 76 % mají pracovní úvazek pouze částečný.

Jedna pětina respondentů AP nemá jasno ve své pracovní náplni, což vnímám jako negativní odrazový můstek v komunikaci s pedagogem.

Odpovědi na doplňující otázku v dotazníku pro AP podpořily myšlenku inkluze, která předpokládá, že do budoucna bude přibývat škol, jež budou nově vzdělávat žáky s potřebou podpůrných opatření vyššího stupně, kteří doposud do škol zařazeni nebyli a pedagogové v práci s nimi nemají zkušenosti. Těmto žákům poskytovali služby výhradně SPC. Jak uvádí Kendíková a Vosmik (2016, s. 13) ve své metodické příručce, která má za cíl podpořit funkčnost opatření směřující ke společnému vzdělávání (inkluzi). Některé školy dlouhodobě spolupracují se SPC, některé méně. U těch je velmi žádoucí, aby využívaly metodickou podporu školského poradenského zařízení, která je stanovena v rozmezí 2 - 3 hodin měsíčně po dobu 6 měsíců. SPC považují za nezbytné, poskytnout školám širokou nabídku vzdělávání tak, aby společné vzdělávání začalo efektivně fungovat.

Závěr

Mezi laickou, ale i odbornou veřejností se často setkáváme s nešťastnou a mylnou definicí cílových skupin, kterých by se inkluzivní vzdělávání mělo týkat. Tím se rozumí, že dochází ke zkresleným představám, že inkluze je předurčena výhradně jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami a minoritním skupinám. Uvedené skupiny jsou státem pozitivně diskriminovány (Tannenbergerová, s. 34, 2016) a pomocí tzv. afirmativních opatření (podpůrných akcí), je pak snahou vyrovnat nerovnosti vycházející z příslušnosti k marginalizované skupině (podle pohlaví, rasy, postižení, regionu), nebo zvýšit etnickou či jinou diverzitu (různorodost). Inkluze (společné vzdělávání) umožňuje všem žákům „žákům se SVP, žákům mimořádně nadaným, žákům – cizincům aj.“ navštěvovat základní školy běžného typu v místě bydliště. Pedagogové k jednotlivým žákům přistupují individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na tomto individualizovaném přístupu je postavena výuka, organizace a filozofie celé školy. Pro školu inkluzivně směřující je hlavním cílem připravit žáky na úspěšný a kvalitní život v moderní společnosti. Škola svým postojem a akceptovaným principem inkluze žáky pro život připravuje přirozenou cestou, pozitivní atmosférou, prostředím a adekvátně zvolenou formou výuky.

Slova Tannenbergerové naplňuje i podstata mého šetření. Inkluze rozhodně ANO, tudíž i podpůrné opatření asistent pedagoga. Byť je to pracovní pozice velmi mladá, zaznamenala velký progres. Statistika mnou vytvořená mě přesvědčila, že spolupráce mezi pedagogem a asistentem je vedena v jednotném duchu a ve prospěch žáka s problémem. Pedagogové si spolupráci pochvalují a výuku s účastí AP podporují i oceňují. Pozice AP se upevňuje ve svých základech a rivalita mezi pedagogem a asistentem pedagoga upadá do pozadí. AP vnáší do pedagogické práce nový úhel pohledu a postřehy, které učitel sám nemá šanci vypořádat, s pokorou přijímá.

Vzdělávací proces – proces inkluze – společné vzdělávání je dílčím základem sociální inkluze a pevným odrazovým můstkem pro fungování žáka s problémem v osobním životě a ve společnosti. Rozvíjí jeho sociální dovednosti, upevňuje hygienické návyky, podporuje samostatnost, uvědomění si sama sebe, podněcuje tvořivost, myšlení a především komunikaci. Komunikace a kooperace všech činitelů je důležitým faktorem pro celkový

efekt inkluze. Role asistenta pedagoga je zdánlivě druhořadá, ale pedagogovi dává prostor k realizaci rovného přístupu ke všem žákům.

V praktické části mě ve značné míře zaujala myšlenka, aby na pozici AP byli přijímáni v rámci praxe studenti vysokých škol. Sama bych se této role ráda zhostila, byť v současné době probíhá distanční výuka, která není natolik vypovídající jako výuka prezenční. Domnívám se, že myšlenka této studentské práce by mohla být cennou zkušeností pro budoucí povolání pedagoga a přínosem pro vzdělávání žáků s problémem.

V práci asistenta pedagoga zůstávají nepřesnosti, které jsou spojené nejen s jeho pracovní náplní, vzděláním, ale zejména ohodnocením jeho práce a nejistotou trvalého zaměstnání. Věřím, že v blízké budoucnosti budou zmiňované nance upřesněny a legislativně zakotveny v příslušných dokumentech.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. [Praha]: Pasparta, [2016]. ISBN 978-80-88163-36-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

NĚMEC, Zbyněk a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 80-7178-999-4.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-17-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]. ISBN 978-80-87963-15-9.

TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-80-7635-018-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

KUCHAŘOVÁ, Monika. *Syntéza přínosů alternativ a inovací k vybrané pedagogické kategorii: KOOPERACE PŘI UČENÍ*. Pedf – UK, Praha, Seminární práce v rámci Pedagogického modulu II, 2020

internetové zdroje:

Kooperativní učení: aby to fungovalo.... Metodický portál RVP - Modul Články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>

Facebooková skupina, Jsme ASISTENTI PEDAGOGA... [online]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/447614612068713>

Facebooková skupina, Učitelky prvního stupně ZŠ sobě (PK) [online]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/1.stupenZS>

Zákony pro lidi [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz>

vyhlášky a zákony:

Vyhláška č. 127/1997 Sb., vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 116/2011 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 147/2011 Sb., vyhláška kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Seznam příloh

Příloha 1 – Deset zlatých pravidel úspěšné kooperace.....	I
Příloha 2 – Dotazník pro pedagoga.....	II
Příloha 3 – Dotazník pro asistenta pedagoga.....	V

Seznam tabulek

Tabulka 1: Asistent pedagog v systému podpůrných opatření	29
Tabulka 2: Přehled respondentů a použitých metod výzkumu.....	45
Tabulka 3: Věková kategorie AP.....	73

Seznam grafů

Graf 1: Věková kategorie pedagogů	46
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů	47
Graf 3: Délka pedagogické praxe	47
Graf 4: Délka spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga.....	48
Graf 5: Inkluzivní vzdělávání žáků se SVP	49
Graf 6: Komunikace asistenta pedagoga a pedagoga	52
Graf 7: Obohacení práce ve spolupráci asistenta pedagoga a pedagoga	53
Graf 8: Výběr vzdělávací skupiny žáků	56
Graf 9: Věková kategorie asistenta pedagoga	58
Graf 10: Nejvyšší dosažené vzdělání AP	59
Graf 11: Absolvování kurzu k výkonu práce AP	59
Graf 12: Délka asistentské praxe	60
Graf 13: Rovnocenná role mezi asistentem pedagoga a pedagogem	61
Graf 14: Inkluzivní vzdělávání žáků se SVP	62
Graf 15: Přínos asistenta pedagoga pro žáka se SVP	63
Graf 16: Komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem	65
Graf 17: Inkluze a její dopad	66
Graf 18: Komunikace s rodiči žáků se SVP	67
Graf 19: Spokojenost finančního ohodnocení AP	68
Graf 20: Představa asistenta pedagoga o pracovní náplni a jeho kompetencích	69

Seznam použitých zkratk

ADD	porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
AP	asistent pedagoga
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví při práci
IVP	individuální vzdělávací program
LMD	lehká mozková dysfunkce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS	poruchy autistického spektra
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologické poradny
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciální pedagogická centra
SPCH	speciální poruchy chování
SPU	speciální poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
U	učitel

Příloha č. 1 – Deset zlatých pravidel úspěšné kooperace (in Berne 2001, s. 213)

1. Můj základní postoj je: „Já jsem O. K., ty jsi O. K.“. (*Erik Berne*)
2. Každý má určité představy, které musí umět nabídnout, protože jsou důležité.
3. Každý má zcela speciální schopnosti, které jsou pro tým užitečné.
4. Každý je odpovědný za to, co dělá, ale také za to, co nedělá. (*Voltaire*).
5. Respektuji mínění druhých.
6. Nikdy nepouštím ze zřetele cíl.
7. Čím více souhlasím s prací ostatních, tím lepší bude výkon skupiny.
8. Tvořivost je lepší než jednokolejnost.
9. Konflikty, jsou-li produktivně urovnané, podporují výsledky skupiny.
10. Svět má hádanky, ale má stejně tolik řešení – stokrát krásnějších než hádanky.
(*Martin Liechti*)

Příloha 2 – Dotazník pro pedagoga

DOTAZNÍK č. 1

*Vážená paní a vážený pane,
jsem studentkou Pedagogické fakulty, oboru UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ. Dovolte mi Vás požádat o vyplnění dotazníku.*

Dotazník je anonymní a obsahuje uzavřené a otevřené odpovědi. Všechny Vaše odpovědi budou použity pouze na zpracování praktické části diplomové práce, která se zaměřuje na význam asistenta pedagoga z hlediska přínosu ve výchovně vzdělávacím procesu u žáků se SVP na primárním stupni vzdělávání.

Za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku předem děkuji.

V případě uzavřené otázky, zaškrtněte odpověď, v případě otevřené otázky, stručně odpovězte.

*AP – asistent pedagoga

*U – učitel

*SVP – speciální vzdělávací potřeby

1. Pohlaví pedagoga:

- ☐ Žena
- ☐ Muž

2. Věková kategorie:

- ☐ 20 – 25
- ☐ 26 – 30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 – 50
- ☐ 51 – 55
- ☐ 56 – 60
- ☐ 61 let a více

3. *Nejvyšší dosažené vzdělání vzdělávání pedagogického směru:*

- ☐ Úplné střední
- ☐ Vysokoškolské
- ☐ Úplné střední + absolutorium v programu celoživotního vzdělávání pedagogického směru
- ☐ Vysokoškolské + absolutorium v programu celoživotního vzdělávání pedagogického směru
- ☐ Jsem student vysoké školy

4. *Délka pedagogické praxe:*

- ☐ Do 5 let
- ☐ 6 – 10 let
- ☐ 11 – 20 let
- ☐ 21 a více let

5. *Délka spolupráce ve třídě s účastí AP:*

- ☐ Do 1 roku
- ☐ 2 – 5 let
- ☐ 6 – 10 let
- ☐ 11 let a více

6. *Souhlasíte s inkluzivním vzděláváním žáků se SVP? Vaše odpověď by měla znít ANO x NE a proč? V obou případech odůvodněte vaše tvrzení.*

.....

7. *V jakých případech je vhodná práce AP?*

.....

8. *Jak byste ohodnotili vaši komunikaci s AP?*

- ☐ Velmi dobrá
- ☐ Dobrá
- ☐ Přiměřená
- ☐ Špatná
- ☐ Velmi špatná

9. AP ve vaší třídě byl pohlaví:

- ☐ Žena
- ☐ Muž
- ☐ Obojí

10. Máte zkušenost s AP, který nějak obohatil vaši spolupráci? Pokud ano, odůvodněte.

- ☐ Ano, jak?
- ☐ Ne

11. Jak byste ohodnotili kvalitu spolupráce s AP (v roli učitele)?

- ☐ Velmi dobrá
- ☐ Dobrá
- ☐ Přiměřená
- ☐ Špatná
- ☐ Velmi špatná

12. V čem spočívá spolupráce AP a U?

.....

13. Kdybyste měli na výběr učit ve třídě, zvolili byste:

- ☐ Třidu s asistentem pedagoga
- ☐ Třidu bez asistenta pedagoga
- ☐ Je to jedno, každá zkušenost je dobrá a člověk se pořád učí

14. Jak byste ohodnotili vaši zkušenost v komunikaci s rodiči žáků se SVP?

- ☐ Kladnou
- ☐ Spíše kladnou
- ☐ Zápornou
- ☐ Spíše zápornou
- ☐ Žádnou

15. Dobrovolné: Pokud vás ještě něco k uvedenému tématu napadá, napište prosím vaši myšlenku.

.....

.....

Příloha 3 – Dotazník pro asistenta pedagoga

DOTAZNÍK č. 2

Vážená paní a vážený pane,

jsem studentkou Pedagogické fakulty, oboru UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ. Dovolte mi Vás požádat o vyplnění dotazníku.

Dotazník je anonymní a obsahuje uzavřené a otevřené odpovědi. Všechny Vaše odpovědi budou použity pouze na zpracování praktické části diplomové práce, která se zaměřuje na význam asistenta pedagoga z hlediska přínosu ve výchovně vzdělávacím procesu u žáků se SVP na primárním stupni vzdělávání.

Za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku předem děkuji.

V případě uzavřené otázky, zaškrtněte odpověď, v případě otevřené otázky, stručně odpovězte.

*AP – asistent pedagoga

*U – učitel

*SVP – speciální vzdělávací potřeby

1. Pohlaví AP:

- ☐ Žena
- ☐ Muž

2. Věková kategorie AP:

- ☐ 20 – 25
- ☐ 26 – 30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 – 50
- ☐ 51 – 55
- ☐ 56 – 60
- ☐ 61 let a více

3. *Nejvyšší dosažené vzdělání:*
 - Úplné střední
 - Vysokoškolské
 - Student VŠ
4. *Absolvoval jste kurz k výkonu AP?*
 - Ano
 - Ne
 - Docházím do kurzu
5. *Délka asistentské praxe:*
 - Do 1 roku
 - 2 – 5 let
 - 6 – 10 let
 - 11 let a více
6. *Cítíte se v roli asistenta pedagoga při výuce rovnocenným partnerem pedagoga?
Pokud je vaše odpověď NE nebo SPÍŠE NE, odůvodněte ji.*
 - Ano
 - Spíše ano
 - Ne
 - Spíše ne
7. *Souhlasíte s inkluzivním vzděláváním žáků se SVP? V obou případech odůvodněte
vaše tvrzení.*
 - Ano
 - Ne
8. *Je podle Vás asistent pedagoga pro žáka se SVP z hlediska jeho vzdělávání
přínosnější než samotné zařazení žáka do základní školy speciální? Objasněte svoje
stanovisko.*

.....

9. *Jak byste ohodnotili vaší komunikaci s pedagogem?*

- ☐ Velmi dobrá
- ☐ Dobrá
- ☐ Přiměřená
- ☐ Špatná
- ☐ Velmi špatná

10. *Pedagog ve vaší třídě byl pohlaví:*

- ☐ Žena
- ☐ Muž
- ☐ Obojí

11. *Domníváte se, že inkluze má negativní nebo pozitivní dopad a proč? Objasněte svoje stanovisko.*

- ☐ Pozitivní
- ☐ Negativní

12. *Jakou máte zkušenost v komunikaci s rodiči žáků se SVP?*

- ☐ Kladnou
- ☐ Spíše kladnou
- ☐ Zápornou
- ☐ Spíše zápornou
- ☐ Žádnou

13. *Jste spokojen s finančním ohodnocením vaší práce?*

- ☐ Ano
- ☐ Ne

14. *Máte pracovní poměr uzavřený na dobu?*

- ☐ Určitou
- ☐ Neurčitou

15. Jaký máte pracovní úvazek?

- ☐ Plný úvazek
- ☐ Částečný úvazek

16. Máte jasnou představu o své pracovní náplni a vašich kompetencích?

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Částečně

17. Dobrovolné: Pokud vás ještě něco k uvedenému tématu napadá, napište prosím vaši myšlenku.

.....